

## HUMANIZAÇÃO PELA DECISÃO

Maria João de Carvalho  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
[mjcc@utad.pt](mailto:mjcc@utad.pt)

Eugénio Alves da Silva  
Universidade do Minho  
[esilva@iep.uminho.pt](mailto:esilva@iep.uminho.pt)

### Resumo

Só pela recuperação do sentido de liderança e da liberdade, proficuas à promoção de uma organização democrática que inclua todos os actores educativos de forma comprometida na acção de organizar, e pela exigência da sua indispensável participação indagadora e reflectida, de acordo com Freire, estaremos em condições de humanização. A ordem é reinventar a própria escola como organização a partir da criticidade que a decisão deve incluir. É recusando a condição de alienado, de espectador, de diminuído e de dirigido pelo poder dos mitos que lhe são impostos que o sujeito se transformará em força de mudança, que surgirá convertido em homem ou mulher sujeito que se vê liberto de uma das maiores tragédias da actualidade, a expulsão da órbita das decisões.

É importante desenhar um processo educativo que inclua o sujeito na experiência do diálogo e da análise da sua realidade, que proporciona condições de verdadeira participação no encontro de soluções para os problemas da democracia, atribuindo-lhe competências em ordem a poder optar e decidir em relação a si mesmo. Só assim é possível fomentar a invenção, a reinvenção, a actividade e a impaciência contra modelos até agora vigentes que primam pela verticalidade.

### INTRODUÇÃO

A problemática das decisões na educação e no ensino permite-nos tornar inteligíveis as razões que fundamentam a nossa interpretação da realidade escolar. Tendo como certa a complementaridade das dimensões política e organizacional torna-se importante, no âmbito das decisões, descortinar, mesmo que genericamente<sup>1</sup>, o sistema de referências de que têm sido alvo as teorias pedagógicas, as mesmas que reclamam uma concepção de sujeito a educar, os modelos de ensino/aprendizagem e outras considerações educativas. Só assim será possível questionar e descobrir os mecanismos de dominação e deprender o quanto as políticas educativas em Portugal parecem estar, de algum modo, comprometidas com o processo de modernização social, apesar de se teorizar uma imagem de escola como indutora de vivências democráticas que a pedagogia da qualidade também preconiza.

#### **1- Participação na decisão: Uma exigência da escola democrática**

Actualmente, à semelhança do que foi acontecendo no passado, grande parte dos professores vive uma existência permeada pela angústia. De um lado estão os pais querendo que os seus

filhos realizem certas ambições que eles próprios não foram capazes de resolver, de outro, a sociedade que reclama por pessoas capazes e quer, à custa da educação, combater a delinquência e a ignorância. Desde há muito que tem sido conferido à escola o papel de melhorar e aperfeiçoar o educando numa declarada tentativa de o tornar cada vez mais humano, assumindo-se o “homem como um ser modificável e progressivo” (Carrilho1989: 61), e como já em tempos o havia declarado o projecto iluminista através do seu pendor reformador, que visou romper com o passado<sup>2</sup>.

Teoriza-se, portanto, uma imagem de escola como indutora de vivências democráticas, pois só a democracia exprime a actividade expansiva e criadora que define a intrínseca condição do ser humano<sup>3</sup>. Só aí a autonomia e as capacidades do sujeito encontram um solo propício onde possam desenvolver-se, o que não pode ser feito à custa do robustecimento da pedagogia da quantidade, contrária ao espírito da verdadeira democracia, e do enfraquecimento da pedagogia da qualidade que outorga aos sujeitos um papel activo, assumindo-os como actores e não como meros executantes, assumindo-se a educação como uma actividade libertadora de potencialidades. Diríamos que este pressuposto opõe uma escola criadora de súbditos a uma escola criadora de sujeitos autónomos, livres, o cidadão empenhado e activo, com capacidade para intervir, o que no limite nega e, simultaneamente, não admite a ideia de que na sociedade existam, por um lado, homens e mulheres que mandam, que estipulam e determinam, numa palavra, que decidem e, por outro, homens e mulheres que se vêem reduzidos a simples executantes e cumpridores dessas deliberações. Este entendimento subentende a acção e o pensamento como duas actividades complementares e destrói a ideia da organização escolar como espaço de decisão meramente verticalizada e promove a ideia de espaço de envolvimento decisório dos actores que a constituem enquanto exigência democrática.

Manter o pensamento e a acção como conceitos dicotómicos, sem possibilidade de complementaridade, tem sido um desígnio bem conseguido no que respeita ao modo como se compreende e como se faz política educativa em Portugal.

Fazer do pensamento e da acção duas faces da mesma realidade concretizou-se, designadamente em Dewey, na pedagogia pragmatista, assente na estreita ligação entre saber e fazer, sendo que o conhecimento é conotado com a utilização da informação, que é diferente de acumular informação, e a experiência identificada com a reconstrução contínua do conhecimento, condição necessária para se introduzir e activar a revolução democrática, que só é possível se alicerçada à condição do “learning by doing”<sup>4</sup>. Esta expressão sintetiza uma pedagogia que obriga a que o sujeito seja colocado em situação de experiência directa, que enfrente problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento, ao mesmo tempo que pode testar as informações recebidas e as observações que faz em ordem a aclarar-lhes o sentido e a validade,

na tentativa de descobrir, por si mesmo, as soluções para os problemas, comprometendo-o em termos de sujeito de decisão. O autor faz do conhecimento um instrumento para a acção<sup>5</sup>, recusando todo o conhecimento e todas as verdades universais e abstractas por transformarem o professor em mero receptor e executor de receituários em vez de assimilador crítico e arquitecto de ideias.

Já antes, a experiência, havia sido privilegiada por Fröebel que a via como um momento propício à manifestação e desenvolvimento da criatividade e da autonomia<sup>6</sup>, colocando o sujeito perante a possibilidade de decidir, aspecto que contribui para a sua humanização. Promover o sujeito implicará o compromisso com formas alternativas de organização convertendo em facto a participação nas decisões da gestão e do governo da instituição educativa. São propósitos revolucionários, de inspiração libertária, perseguidos por Tolstoi e concretizados na *Experiência de Hamburgo*, à semelhança do trabalho empreendido por Neill com a *Escola de Summerhill*, que visava a liberdade plena do aluno e a sua absoluta autonomia traduzidas num governo de autogestão que se consubstanciaria na capacidade decisória. Com efeito, na óptica do autor, tanto a família como a escola aniquilaram a liberdade e a iniciativa. Impuseram formas de pensar, de viver e disseram em que se devia acreditar inibindo todo o dinamismo dos jovens e da própria sociedade (Cf. 1970: 4). Na mesma linha de ideias, também Rogers reconhece o sujeito com capacidade de deliberar por si mesmo ao considerar que “O homem sente dentro de si o poder de escolha. É livre para se tornar o que é ou para se esconder atrás de uma fachada; para progredir ou para retroceder; para seguir por caminhos que o destroem ou destroem os outros ou por caminhos que o enriquecem; ele é literalmente livre para viver ou para morrer, tanto no sentido fisiológico como no sentido psicológico do termo” (1980: 38).

## **2- A decisão: um mecanismo de emancipação**

Esta forma de decidir, de acordo com necessidades e interesses, expressa igualmente uma concepção de ser humano e de sociedade sustentados pelo “pilar da emancipação”. É o cidadão activo e útil para a sociedade, não o fiel vassalo que se reduz a um mero executante que pactua com as formas autocráticas de governos que só querem fomentar a apatia. Só o sujeito com espírito de iniciativa produtora será motivo de progresso para a sociedade quer seja no plano das relações interpessoais, ou no plano económico e cultural, aspectos que traduziriam uma revolução de âmbito global. Para que tal objectivo se atinja é necessário questionar radicalmente o carácter supostamente imparcial e objectivo de toda a política educativa e de todos os processos que lhe dão origem, criticando e reflectindo sobre as razões de tais decisões, tornando-nos criadores e autores de decisões.

Só pela recuperação do sentido de liderança e da liberdade, profícuas à promoção de uma organização democrática que inclua todos os actores educativos de forma comprometida na acção de organizar, e pela exigência da sua indispensável participação indagadora e reflectida, de acordo com Freire, estaremos em condições de humanização. A sua concepção de organização implica intersubjectividade de relações, de diálogos e de discursos críticos, condições à materialização da organização democrática. Segundo o autor “Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na defesa desse direito, que no fundo, é o direito também a atuar” (1997: 88). A ordem é reinventar a própria escola como organização a partir da criticidade que a decisão deve incluir. É recusando a condição de alienado, de espectador, de diminuído e de dirigido pelo poder dos mitos que lhe são impostos que o sujeito se transformará em força de mudança, que surgirá convertido em homem ou mulher-sujeito que se vê liberto de uma das maiores tragédias da actualidade, a expulsão da órbita das decisões. Em suma, Freire desenha um processo educativo que inclui o sujeito na experiência do diálogo e da análise da sua realidade, que proporciona condições de verdadeira participação no encontro de soluções para os problemas da democracia, atribuindo-lhe competências em ordem a poder optar e decidir em relação a si mesmo. Considerações que muito se afastam das preconizadas pela educação bancária e pela consciência que veicula pois “pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para criação. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca, porque não é desafiado pelos seus alunos” (*Id.*, 2001: 39). Só assim é possível fomentar a invenção, a reivindicação, a actividade, e a impaciência contra modelos até agora vigentes que primam pela verticalidade, pela acriticidade, pela arrogância e auto-suficiência.

Assim sendo, não devemos desvalorizar a relação directa que existe entre a organização e funcionamento de um qualquer sistema educativo e o regime político em que se encontra integrado. Não é por isso de estranhar que “nos países com tradição democrática de descentralização local, como é o caso dos países anglo-saxónicos e nórdicos, os municípios assumiram desde cedo responsabilidades, por iniciativa própria, na instrução popular. [...] Nos países latinos, onde os regimes democráticos tiveram uma implementação mais tardia e mais conflitual, o Estado concentrou em si todas as funções de educação e ensino criando um sistema fortemente centralizado”(Fernandes, 1999: 21-22).

## **2.1- A dimensão política como força de mudança**

Neste sentido a experiência, a prática, ganha um significado pedagógico porque é pela acção que se aprende a ser sujeito decisor. Do mesmo modo que ninguém nasce pessoa também ninguém nasce a saber decidir, de resto, aprende-se a decidir decidindo. Como diria Lima no âmbito da participação “A virtude da *activae civitatis* é uma construção social e histórica que, como tal, exige educação para o seu exercício” (2005: 76).

Todos os projectos pedagógicos que compreenderam a necessidade de repensar e recriar o sentido da educação conferem igual importância aos meios e aos fins, objecto de uma constante discussão, numa tentativa de os tornar mais coerentes com as necessidades fundamentais do ser humano. Educar assume a feição de capacitar a pessoa para assumir um papel activo e responsável na sociedade a que pertence, sendo, por isso mesmo, tarefa da escola ampliar o conceito no sentido de contribuir para que ultrapasse a simples função de mera transmissão de conhecimentos.

Na verdade, a escola, e mais concretamente o processo educativo, condiciona a vida de pessoas concretas, motivo pelo qual se entende que deve compreender uma relação de compromisso com a realidade que vise a sua transformação a partir da activação da autonomia criativa do sujeito ao invés da sua simples constatação. Projecto, de acordo com várias opiniões, que se tem revelado de difícil realização, pois a ideologia dominante tem sido capaz de se impor de um modo tão sub-reptício que deixou de ser necessário insistir-se na credibilidade do seu conteúdo, basta que se fale a sua linguagem na abordagem da realidade. Acreditar ou não nas ideias que ela expressa deixa de ser relevante quando se passa a assumir o código de comportamento por ela veiculado. O compromisso que com ela mantemos torna-se visível no uso da sua terminologia deixando de ser necessária qualquer declaração de princípio. É neste sentido que se tem afirmado que a ideologia enquanto projecto de construção não existe, ela só se tem feito sentir enquanto arma de manutenção. O sujeito não se deve deixar iludir por forças que controlam e assumem o comando da sua vida através de programas de acção impingidos que não deixam lugar à rejeição pelo simples facto de que o ignoram.

Todavia, toda a ruptura que se tente operar no âmbito das estruturas sociais e de poder no contexto da organização escolar raramente resulta em êxito. Tem-se insistido na crença de que para se operar uma revolução é suficiente que ela se circunscreva ao quadro pedagógico e escolar, como se bastasse a aceitação dos princípios pedagógicos para se institucionalizar uma nova escola. A ausência da dimensão política nesta tentativa de mudança converte este processo em algo demasiado simplista, até na análise da problemática, o que acaba por enviesar o resultado. De resto, esta incapacidade de inverter o rumo da tradição histórica releva precisamente de um acentuado distanciamento entre os processos que ocorrem em contexto

escolar e os processos políticos e sociais que lhe são exteriores mas não indiferentes. Assim, toda a transformação que não considere a articulação de ambas as realidades pode incorrer no risco de não ser bem sucedida.

As sucessivas reformas educativas levadas a cabo em Portugal têm contribuído para que seja atribuído à escola o epíteto de organização democrática em clara relação com a problemática do acesso, e posteriormente da obrigatoriedade, consubstanciada na ideia de igual oportunidade de sucesso para todos os cidadãos. Em paralelo reclama-se, insistentemente, por formas de participação nas decisões que incluam os vários actores da comunidade educativa acarretando custos para a cultura centralizadora da administração. A explícita alusão à necessidade de descentralização reconverte a administração em factor de democratização enquanto experiência democrática. Neste sentido ela própria pode conduzir a uma política de emancipação, abanando a estrutura autoritária e repressiva que a justifica mas que contraria os propósitos declarados desde o século XIX de que a educação e o ensino devem manter uma estreita ligação com os fundamentos da democracia (Lima, 1998: 140).

Esta ideia ultrapassa o princípio da igualdade que o “direito à educação”<sup>7</sup> concretizava, passando a estar ligada, e mesmo conotada, com a dimensão política e social, o que acabaria por ampliar a significação da democracia. Isenta de qualquer resquício de acefalia, corresponde à expressão da necessária actividade expansiva do ser humano conferindo-lhe possibilidade de desenvolvimento, normativamente em íntima relação com os pressupostos de uma educação democrática que, por sua vez, se faz depender da prática decisória.

### **3- A homogeneidade: a ruptura com a escola democrática**

É a partir deste pressuposto que podemos considerar que o alargamento da escolarização, enquanto desenvolvimento, em pouco se identificou com os propósitos da democracia. Estava mais conforme à ideia de progresso realizada através de um processo de aculturação uniforme, de uma homogeneização que não permitiu diminuir o fosso social entre as classes. A escola, utilizando as palavras de Grácio, transforma-se em entidade mediadora “‘na boa integração’ de uma ordem social fundada na desigualdade e nas relações de dominação entre desiguais” (1982: 475). Na mesma linha Stoer reconhece que a Escola Democrática, fundamentada no princípio da igualdade, consolida o aparecimento de uma nova ordem social da qual surge a elite que dita as leis a serem apresentadas em forma de receituário afastando os sujeitos comuns do núcleo das decisões (Stoer, 1994: 6), num posicionamento claramente colonialista de negação de diálogo que o domínio de uns sobre os outros e a verticalidade das imposições legitimam. Fica cerceada a iniciativa ao mesmo tempo que se presencia um esvaziamento do carácter igualitário e livre da existência de homens e mulheres comuns.

Esta igualdade distancia a escola da imagem de indutora de vivências democráticas ao insistir numa educação que não privilegia nem prestigia as diferenças em favor de uma homogeneização<sup>8</sup> em que o próprio país se revê. Esta tentativa de nos tornar cada vez mais homogêneos parece ser uma característica endémica da sociedade portuguesa em íntima relação com a tendência ditatorial da política de expansão cultural que integra factores históricos como a “estabilidade – com oito séculos, quase ininterruptos –, a obtenção precoce da identidade nacional e o facto de as fronteiras existentes se terem mantido substancialmente inalteradas durante setecentos anos” (Martins, 1998: 102).

Também para José Correia o binómio democracia e educação legitimaram o princípio das “igualdades de oportunidades” como único critério para legitimar a justiça educativa comportada num processo de intervenção homogeneizante do Estado que parece querer continuar a manter-se inflexível e impermeável a soluções mais expressivas de âmbito democrático que sejam permissivas ao despontar de outras soluções que, seguramente, exemplificariam um exercício activo de cidadania (Correia, 1999: 83).

Esta lógica é geradora de uma outra, de âmbito paternalista, mas que, em rigor, não passa de um pseudo proteccionismo que se justifica enquanto instrumento de subordinação pela necessidade da presença de uma autoridade simultaneamente externa e dominadora na manutenção da ordem pública. Fica, assim, desculpabilizada a opressão e inviabilizada qualquer tentativa de ultrapassar aquilo que Freire define como consciência ingénuo e que é reveladora de “uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais” (2001: 40).

É uma prática que subsiste enquanto não for repelida a transferência de responsabilidade e autoridade que absurdamente ainda permite que a política educativa se faça nos gabinetes, sem se deixar contaminar pelas decisões “assumidas” pelos sujeitos que se encontram nas escolas contribuindo para a sua alienação, expressão acabada de uma hegemonia cultural que se mantém desde o século XIX e que se foi paulatinamente consolidando ao longo dos tempos através de uma herança centralista e burocrática<sup>9</sup>. Este facto, que tem excluído os agentes educativos de participar na feitura das leis, tem contribuído para que todas as tentativas de mudança que se tentam implementar no contexto da educação em Portugal não sejam capazes de alterar, de modo significativo, a conjuntura vigente. Esta política que mantém distanciados os educadores dos centros de decisão tem-se revelado inoperante no que concerne à responsabilidade social e política. Tem, isso sim, conduzido ao conformismo, à ausência de sentido crítico, à ausência de vontade de intervir visível em atitudes que só deixam lugar à repetição do que está prescrito e

dado como certo, instaurando-se como meio eficaz para moldar os sujeitos à medida dos interesses da classe dominante, o que vai na linha defendida pelas teorias da reprodução.

### **Conclusão**

Um dos princípios basilares de qualquer organização que se assuma como democrática é que cada homem e mulher possa pensar e expressar-se livremente sobre qualquer temática. As nossas escolas, enquanto escolas democráticas “deben desarrollar [...] no solo la conciencia de dicha libertad, sino la voluntad de ejercitarla y perspectiva intelectuales imprescindibles para hacerlo con eficacia” (Postman, Weingartner: 1973: 17), se queremos que a escola se transforme. Todavia, só uma decisão assente numa racionalidade emancipatória pode contrariar os interesses de ordens diversas de uma minoria de pessoas que tudo fazem para os conservar, sentindo-se ameaçadas em várias frentes pelo processo democrático, preferindo escolas inoperantes no exercício da função de perguntar, de criticar e de desafiar qualquer aspecto da conjuntura, em suma, excluindo atitudes de crítica social, política e cultural. É a censura, em forma de técnica, que impede o acesso de pessoas com ideias divergentes, ou somente com ideias, aos órgãos decisórios.

---

<sup>1</sup> Assume-se a brevidade da abordagem, muito embora conscientes da complexidade e extensão da problemática que tem sido objecto de intensivo estudo e do qual tem resultado um avultado corpo teórico.

<sup>2</sup> O esforço de renovação passou pela construção de um novo conceito de homem que procura reviver a imagem ideal da Antiguidade, sobretudo da Grécia pela importância que confere à cultura do espírito e do corpo, mas com novas *nuances*, consequência das exigências dos novos tempos que reconhecem que a criatividade inerente ao homem é possibilidade da realização da sua humanidade.

<sup>3</sup> Considerações que se afastam dos postulados da educação tradicional, estática, silenciosa, receptiva da exposição e do monólogo magistral que crê que as grandes obras são universalmente comunicáveis, que valoriza o saber livresco e enciclopédico e que utiliza uma metodologia verbal e dogmática que contribuía para o reconhecimento da dimensão socializadora da escola em termos de passividade e acomodação ao instituído.

<sup>4</sup> Expressão que deve ser compreendida em toda a sua radicalidade, pois “Não se trata apenas de aprender fazendo coisas para aprender; trata-se, mais radicalmente, de aprender fazendo o próprio conhecimento, de aprender fazendo a própria aprendizagem” (Patrício, 1993: 84).

<sup>5</sup> Todavia não podemos esquecer que a concepção pragmático-instrumentalista do conhecimento menospreza o valor da curiosidade humana.



---

<sup>6</sup> Aspectos que, também em termos valorativos, começaram, poderosamente, a promover uma ruptura com a *escola tradicional* que se revelava nos seus métodos autoritários impedindo e limitando a expressão livre e favorecendo o elitismo

<sup>7</sup> O projecto da escola democrática tinha como grande linha de força o acesso à educação que reclamava uma “instrução pública comum a todos os cidadãos; gratuita, quanto aos aspectos do ensino”, daí decorrendo a progressiva obrigatoriedade de todos. (Cf. Bisseret, 1974: 13).

<sup>8</sup> A igualdade em forma de uniformização é sintomática da ausência de sensibilidade e de preparação a nível pedagógico para a heterogeneidade que passou a povoar as escolas portuguesas quer a nível social, cultural e linguístico (Cf. Bettencourt, 1999: 28).

<sup>9</sup> Com efeito, durante a apresentação dos trabalhos levados a cabo pela CRSE e da discussão da LBSE, os professores, apesar do epíteto de agentes privilegiados na reforma, só são chamados a participar quando já pouco havia para decidir, sendo remetida a sua participação para a fase de execução, situação que favoreceu a desmobilização. Como refere António Nóvoa, “os professores, enquanto corpo profissional, têm tido uma participação reduzida na reforma do sistema educativo português; os ‘grupos políticos’ e os ‘*experts pedagógicos*’ têm liderado este movimento acentuando o fosso que separa os actores dos decisores” (1992: 83).

### Referências Bibliográficas

BETTENCOURT, Ana Maria (1999). “Percurso da Educação Após o 25 de Abril”, in *Noesis*, nº49, Lisboa: IIN, pp.27-29.

BISSERET, Noel (1974). *A Ideologia das Aptidões Naturais*. Paris: Universidade de France.

CARRILHO, Manuel Maria (1989). “O Criticismo Fútil de António Sérgio”, in *Elogio da Modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.

CORREIA, José Alberto (1999). “As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos”, in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 81-110.

FERNANDES, António Sousa (1999). “Descentralização Educativa e Intervenção Municipal”, in *Noesis*. nº50, Lisboa: IIN, pp. 21-25.

FREIRE, Paulo (1997). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d’Água.

FREIRE, Paulo (2001). *Educação e Mudança*. São Paulo, Editora Paz e Terra.

GRÁCIO, Rui (1982). *Escolarização e Modos de Integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978)*. *Análise Psicológica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

LIMA, Licínio (1998). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

LIMA, Licínio (2005). "Cidadania e Educação: Adaptação ao Mercado Competitivo ou Participação na Democratização da Democracia?", in *Educação Sociedade & Culturas*. nº23, Porto, pp.70-90.

MARTINS, H (1998). *Classe, Status e Poder em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

NEILL, Alexander (1970). *Libres Enfants de Summerhill*. Paris: Maspéro.

NÓVOA, António (1992). "A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90", in *Educação em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições Asa, pp. 81-85.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

POSTMAN, Neil, WEINGARTNER, Charles (1973). *La Enseñanza como Actividad Crítica*. Barcelona: Editorial Fontanella.

ROGERS, Carl (1980). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes Ed.

STOER, Stephen (1994). "O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº41, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp.3-33.