

**CONGRESO PEDAGOGÍA 2003**  
Palacio de Convenciones La Habana  
Cuba – 3 al 7 de Febrero del 2003  
Memorias  
ISBN: 959-7164-37-X

**LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA  
ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN**

**Licínio C. Lima**  
**Instituto de Educação e Psicologia**  
**Universidade do Minho – Braga/Portugal**  
llima@iep.uminho.pt

**RESÚMEN**

Al resultar de una investigación sobre el pensamiento y la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, este trabajo estudia sus conceptos de democracia radical, organización verdadera y participación como intervención en la gobernación democrática de la escuela pública. Se concluye que la práctica de una pedagogía de la autonomía y de la decisión, propuesta por Freire, exige requisitos no estrictamente pedagógicos de autonomía; ella supone condiciones de autonomía del campo pedagógico y de las escuelas, la apertura de la escuela a la comunidad y la acción de sujetos pedagógicos democráticos, incluyendo la participación ciudadana de los no profesionales o no especialistas de la educación.

## LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA: ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

LICÍNIO C. LIMA  
Universidad do Minho  
Braga / Portugal

“Enseñar democracia es posible. Para eso,  
es no obstante necesario testimoniarla”.  
(Paulo Freire, 1994, p.193)

### **Crítica de la despolitización de la educación**

En un texto con fecha de 26 de Abril de 1996, integrado en la obra publicada después de su muerte con el título *Pedagogía de la indignación*, Paulo Freire afirma que “Talvez nunca se haya hecho tanto por la despolitización de la educación como hoy” (Freire, 2000 a, p. 95). Y, de hecho, resurgen de forma aparentemente neutra, y bajo viejos y nuevos argumentos naturalizados, visiones mecanicistas e instrumentales de educación y de escuela, una ideología de la modernización que presenta la educación como *infraestructura* y *factor adelantado* de la economía y como instrumento privilegiado de lucha contra el desempleo y contra la exclusión social; el predominio de la razón técnica (de la racionalización y de la optimización, de la eficacia y de la eficiencia, de la competitividad...) origina una manía evaluativa de tipo “contábil” (Lima, 2001, p. 102), centrada en objetivos consensuales, mensurables y comparables, subordinada a una “ideología de la despolitización de la administración pública, encajada en la llamada ‘política de resultados’ ” (Freire, 2000 a, p. 49).

Conforme a lo que esclareció en su obra titulada *A la sombra de este mango*, “La visión tecnicista de la educación, que la reduce a técnica pura, más todavía, neutra, trabaja en el sentido del *adiestramiento* instrumental del educando, considera que ya no hay antagonismo en los intereses, que está todo más o menos igual, para ella lo que realmente importa es el adiestramiento puramente técnico, la estandarización de contenidos, la transmisión de una bien comportada sabiduría de resultados” (Freire, 2000 b, p. 79).

Alejándose irremediabilmente de visiones orientadas para la emancipación y para el esclarecimiento, para el desvelar crítico y la transformación, las ideologías pragmatistas subordinan la educación a la adaptación y al ajuste. Pues como pertinentemente Theodor W. Adorno defendió,

“La educación sería impotente e ideológica si ignorara el objetivo de la adaptación y no preparara los hombres para orientarse en el mundo. No obstante ella sería igualmente cuestionable si se quedara en esto, no produciendo más que [...] personas bien ajustadas, en consecuencia de lo que la situación existente se impone precisamente en lo que tiene de peor” (Adorno, 2000, p. 143).

A pesar de estas críticas, están ocurriendo en los últimos años en prácticamente todos los países y sistemas educativos, con intensidad variable, fenómenos de despolitización de las organizaciones y centros educativos y de las prácticas de administración de la educación. Se defiende la subordinación a ideologías gestionarias y neo-científicas, tradicionalmente de origen empresarial, proponiendo fórmulas para la *fabricación* de “escuelas eficaces”, devolviendo responsabilidades y encargos a partir de la defensa de una *gestión centrada en la escuela* y de una *autonomía* de tipo procesual e instrumental, instituyendo modelos de evaluación inspirados por la *gestión de la calidad total*, unas veces (re)centralizando poderes

de decisión y, otras veces, *descentralizando* otros poderes y responsabilidades compatibles con estrategias de desregulación y privatización del sector público de la educación.

En este contexto, los problemas inherentes a la “*gobernación democrática*” de las organizaciones y centros educativos (Lima, 2000, p. 19) tienden a ponerse más complejos y, sobre todo, más difíciles de ecuacionar, cuando además los procesos democráticos, participativos, colegiales y autonómicos, no sólo van dejando de ser presentados como relevantes como pasan incluso a ser representados como obstáculo a una gestión más *moderna y racional*, más *eficaz y eficiente*. Se vuelve por lo tanto indispensable someter al análisis crítico las ideologías y las prácticas político-administrativas de inspiración neo-tayloriana (Lima, 2001, pp. 117-134), que dicotomizan política y administración, educación y democracia, pedagogía y ciudadanía democrática, especialmente en el momento en el que parecen propagarse de forma aparentemente autónoma e independiente de los varios contextos socioeconómicos y culturales, de las diferentes fronteras geográficas e, incluso, de las distintas fuerzas políticas que gobiernan en ellas, convergiendo de hecho para la adaptación de la educación y de las organizaciones educativas a los *imperativos* de la economía y de la competitividad, o sea, para la acomodación y, en cierto sentido, para la muerte, como bien concluye Mario Sergio Cortella (2000, p. 39):

“Para nosotros, en última instancia, adaptarse es morir. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a una determinada situación, recluso en una posición específica; adaptarse es, sobre todo, conformarse (acatar la forma), o sea, someterse”.

En el ejercicio de resistencia a la despolitización (y con frecuencia a la privatización) de las organizaciones y de los centros educativos públicos, de defensa de una educación comprometida con los valores del dominio público, con profundización de la democracia y de la ciudadanía, con la igualdad y la justicia, las contribuciones y los desafíos propuestos por Paulo Freire no se pueden ignorar y son más actuales que nunca.

## Organización verdadera y teoría de la participación democrática radical

Desde sus primeras obras<sup>1</sup> y especialmente en *Educación como práctica de la Libertad, Extensión o Comunicación?* y *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1967; 1975 a; 1975 b) Freire dirigió algunos de los más lúcidos y violentos ataques a la organización y a la pedagogía burocráticas, a la racionalidad técnico-instrumental en educación, o sea, a la “educación bancaria” (véase, a propósito, el estudio conducido por Celso de Rui Beisigel, 1992, pp. 95-112). Le contraponen una teoría de la participación democrática radical, criticando formas de participación pasiva y de participación / no participación alienada<sup>2</sup>, así como todas las formas de populismo, de sectarismo, de extensionismo y de simple *eslogan*. Solamente la práctica con recurso a una participación crítica y ciudadana puede *democratizar la democracia* o contribuir para su construcción y el aprendizaje democrático solamente es posible por la práctica de la participación, como escribirá más tarde en *Cartas a Cristina*: “aprendiendo democracia por la práctica de la participación” (Freire, 1994, p. 117). Freire deja bastante clara, ya desde sus primeras obras, su ruptura con concepciones de participación típicas de la Escuela de Relaciones Humanas y de las teorías tradicionales de la Gestión de Recursos Humanos, así como de las correspondientes perspectivas participacionistas, también elocuentemente criticadas en Brasil, entre otros autores, por Maurício Tragtenberg (1993)<sup>3</sup>. La participación que propone no se subordina funcionalmente a la gestión de los otros, no es una

---

<sup>1</sup> Para un análisis articulado de *Educación como práctica de la Libertad y Extensión o Comunicación?* véase el trabajo de João Francisco de Souza (2000, pp. 25-51). Se registra que ya en su primera obra académica, con fecha de 1959 pero recientemente publicada (Freire, 2001), Freire criticaba la burocracia, las “formas rígidamente antidemocráticas” y el “centralismo asfixiante”. Para una introducción al pensamiento, vida y obra de Paulo Freire, remeto el lector para la ya clásica *Biobibliografía* organizada por Gadotti (1996) y también, para una síntesis, Jardilino (2000). De entre la bibliografía reciente cf. Apple & Nóvoa (1998), Macedo et al. (2001) y el número temático de la Revista Educación, Sociedad & Cultura n° 10 (1998).

<sup>2</sup> Remeto el lector para las tipologías de la participación y de la no participación en la organización escolar que presento en Lima (2001, pp. 69-92).

<sup>3</sup> Significativamente, Tragtenberg abre sus críticas a las dimensiones manipulativas de la *co-gestión* y del *participacionismo* bajo la designación de “Alicia en el País de las Maravillas”. También Nuñez (1999, p. 220), después de inventariar y criticar formas de seudo-participación afirma: “efectivamente, éstos son ciertos 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...pero nunca sustantiva”.

participación ficticia y heterónoma, pero una participación en el poder de decisión, como ejercicio libre y responsable de sujetos autónomos, una participación como *injerencia* (Freire, 1967, p. 92), capaz de conducirnos hacia una organización educativa y pedagógica auto determinada, autónoma, democrática.

Por eso las concepciones elitistas, formalistas e instrumentales de democracia y de participación son criticadas, tal como la organización oligárquica y burocrática, así como todas las perspectivas de *modernización* en las que “La estructura que se transforma no es sujeto de su transformación” (Freire, 1975 a, p. 57) o de su propio desarrollo. La organización de tipo modernizador y los lideratos, vanguardistas y / o tecnocráticos, son considerados incompatibles con una organización libertadora y con lideratos democráticos, colegiales y participativos; se afastan, por lo tanto, de la “organización verdadera” que propone la *Pedagogía del Oprimido*, o sea, una organización “en la que los individuos son sujetos del acto de organizarse” (Freire, 1975b, p. 207). Para Freire, esta “organización verdadera” exige liderato pero no dirigismo o vanguardismo, razón por la cual llegará más tarde, en *Pedagogía de la autonomía*, a criticar de nuevo con dureza “el discurso sectario del militante mesianicamente autoritario” (Freire, 1996 a, p. 92); ella exige autoridad democrática, o sea, una autoridad con libertad, sin autoritarismo, y una libertad sin licenciosidad. Tal como muy pronto esclareció,

“Es verdad que, sin liderato, sin disciplina, sin orden, sin decisión, sin objetivos, sin tareas a cumplir y cuentas a prestar, no hay organización y, sin esta, se diluye la acción revolucionaria. Nada de eso, no obstante, justifica el manejo de las masas populares, su cosificación” (Freire, 1975 b, p. 251).

Las críticas que formula al historicismo (y más tarde al *fin de la historia* y a la *muerte de las ideologías*), a la ley de bronce de las oligarquías, al poder de dominación de las elites (sea de la tecnoestructura o del militante sectario, como vimos), a la racionalidad técnico-

burocrática e instrumental y a la administración centralista y autoritaria, a las visiones cristalizadas de organización y a sus concepciones mecanicistas y productivistas, configuran un abordaje que lo aproxima considerablemente (y en muchos casos por anticipación) de las teorías críticas de las organizaciones y de la administración educacional. Freire promueve la crítica a las ideologías organizacionales, dando relevo a la acción y a las luchas políticas, a los actores colectivos y a la acción comunicativa, a las prácticas reflexivas y emancipatorias; adopta una perspectiva dialéctica de organización educativa y cultural y propone principios para una administración de la educación de tipo dialógico. Como escribirá en su libro *A la sombra de este mango*,

“Estructuras administrativas al servicio del poder centralizado no favorecen procedimientos democráticos. Uno de los papeles de los lideratos democráticos es, precisamente, superar los esquemas autoritarios y propiciar tomadas de decisión de naturaleza dialógica. El *centralismo* brasileño, contra el que Anísio Teixeira tanto luchó, expresa nuestras tradiciones autoritarias y las alimenta” (Freire, 2000 b, p. 45).

### **La democratización de las organizaciones educativas y la participación como intervención en la decisión**

A semejanza de lo que sucede en el contexto de otras luchas por derechos fundamentales, para Freire existe una “compleja exigencia” de movilización y de organización de los sectores subordinados (Souza, 2001, p. 160), también en el caso de la construcción de estructuras educativas democráticas, participativas y autónomas.

No se comprendería, además, que pudiera desistir del objetivo de democratizar la escuela y de sus contributos para la profundización de la democracia social, cultural, económica, etc. Si entiende que sería una ingenuidad creer que la educación escolar, aisladamente, sería capaz de garantizar la necesaria democratización de la sociedad, entiende

por otro lado que una escuela democrática es indispensable para aquel proceso<sup>4</sup>. Las críticas al pedagogismo, a las creencias ingenuas en las capacidades de la educación y de la escuela para realizar cambios políticos y socioculturales, nunca lo han impedido de reconocer los enormes potenciales de la educación y de la escuela: “si la educación no lo puede todo, algo fundamental la educación puede”, como lo escribió en *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996 a, p. 126) o, todavía más claramente,

“Si, de un lado, la educación no es la alavanca de las transformaciones sociales, de otro, estas no se hacen sin ella. Si de mi proyecto de acción política, por ejemplo, excluyo la acción educativa porque solamente después de la transformación puedo preocuparme con educación, inviabilizo el proyecto. Si, por otro lado, enfatizo apenas la educación con programas de naturaleza técnica y / o espiritual y moral no movilizo y organizo fuerzas políticas indispensables al cambio, el proyecto se pierde en bla-bla-blá o se transforma en puro asistencialismo” (Freire, 2000a, pp. 91-92).

La democratización de las organizaciones educativas, escolares y no escolares, representa un elemento crucial; en el caso de la escuela pública, todavía más ya que esa democratización escolar “no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, pero factor también de cambio” (Freire, 1997 a, p. 114). En este sentido, organizaciones y centros educativos democráticos son considerados espacios de educación crítica, de participación y de ciudadanía democrática, elementos de revitalización de la esfera pública. Como tal, son necesariamente espacios abiertos y propiciadores de la participación de educadores y educandos, de padres y madres y de otros sectores de la comunidad local; no de una participación escenificada, o reducida a formalismos y a rituales electorales que periódicamente se repiten, ni de una participación subordinada, sujeta a

---

<sup>4</sup> Y por esta razón afirmó, en entrevista concedida a Rosa Maria Torres: “No se debe rechazar el espacio de la escuela, esperando el triunfo revolucionario para convertirla en un espacio en favor de las clases populares. Incluso en una sociedad burguesa como la nuestra, la brasileña, hay mucho que hacer en este terreno” (Freire, 1987, p. 85).



vigilancia y control, como si fuera una técnica o un instrumento de gestión. Pero sí de una participación *real, verdadera*, interviniente en el proceso de toma de decisiones, orientada no solamente para obtener resultados o productos, pero también, sustantivamente, en cuanto proceso educativo y práctica pedagógica, pues “solo decidiendo se aprende a decidir y solo por la decisión se alcanza la autonomía” (Freire, 1996a, p. 119).

Esta modalidad de participación-decisión, capaz de producir una dislocación *del poder* de decidir para el interior de las organizaciones educativas, transformando así las periferias (por ejemplo las unidades escolares o los centros educativos) en centros de decisión con autonomía, se distingue claramente de otras acepciones de autonomía mitigada, o meramente implementativa, de aspecto neoliberal, frecuentemente limitadas a un simple elogio, o llamada, a la diversidad de las formas de ejecución local o periférica de las decisiones políticas centralmente, y autoritariamente, definidas. Pero esta concepción de autonomía coincide mucho más con una forma de *delegación política* del centro político-administrativo de decisión para las periferias educativas que con una situación de devolución de poderes democráticamente legitimada; se trata, con frecuencia, y al contrario de lo que generalmente es anunciado, no de una democratización y autonomización de las organizaciones educativas, pero sí de formas de desconcentración administrativa capaces de volver a centralizar la educación y de controlar (aunque remotamente o a distancia) las organizaciones, los actores y las acciones educativas.

Esto significa que la democratización de la educación no constituye un problema apenas educativo o técnico-pedagógico. En el caso de las organizaciones educativas escolares sí, para Freire, el “cambio de cara de la escuela” no puede, por definición, llegar a ser realizada *sin* (y mucho menos *contra*) la escuela, está claro que ella es igualmente inaccesible exclusivamente a partir de su iniciativa. La repolitización democrática de la escuela, en cuanto arena política y cultural, exige el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de actores

participantes, de intereses y de racionalidades en presencia, de objetivos contradictorios, de proyectos educativos distintos, de culturas y subculturas, etc. Exige también la comprensión del carácter político de la educación, o sea, de aquello que Freire designa por “politicidad de la educación”, y que resulta ser su defensa del carácter indisociable de educación y política y su rechazo de la neutralidad política y axiológica de la educación<sup>5</sup>:

“Del punto de vista crítico, es tan posible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político” (Freire, 1997b, p. 23).

De hecho, solo aceptando y discutiendo las dimensiones políticas, cívicas, éticas, que marcan definitivamente la educación, las prácticas pedagógicas, la interacción en el aula o en el grupo de formación, la gestión curricular y la programación didáctica, los modelos de evaluación y progresión, los modelos de gestión de la formación y la organización del trabajo pedagógico, es posible abrir camino a la democratización educativa, a la intervención de la comunidad y a la participación de los no especialistas, repolitizando y amplificando así las voces pedagógicas. El necesario esfuerzo de los saberes técnicos y pedagógicos de educadores y profesores, bien como de su autonomía profesional y de su responsabilidad cívica y ética, no es incompatible con el reconocimiento del derecho de participación política de los ciudadanos y de las comunidades en la gobernación democrática de las organizaciones y centros educativos escolares y no escolares. Como advierte Freire, a este propósito,

“El dominio técnico es tan importante para el *profesional* cuanto la comprensión política lo es para el *ciudadano*. No es posible separarlos” (Freire, 2000b, p. 27).

Como pude concluir en un estudio anterior sobre las articulaciones construidas por Freire entre organización escolar y democracia radical (Lima, 2000), la construcción de la escuela democrática y la democratización de la organización y administración de la educación no ocurren en diferido; ni se democratiza primero la educación, el currículo y la

---

<sup>5</sup> “Y por eso ni es posible hablar de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política” (Freire, 1987, p. 73).

pedagogía para, a partir de ese momento, realizar finalmente la democratización de la organización y de las prácticas de administración, ni se empieza por estas, como adquisiciones *a priori*, para después conseguir alcanzar aquella. De hecho, una y otras se encuentran profundamente imbricadas y son mutuamente reforzadoras, o mutuamente inhibitoras, aunque se puedan admitir ritmos y avances relativamente distintos en su proceso de mudanza. Además, una de las principales lecciones de Freire, aunque atraviese toda su obra resurge con especial significado en sus últimos trabajos, es exactamente la que nos permite concluir que la educación para la democracia y para la ciudadanía, solamente posible por medio de prácticas educativas democráticas, es por naturaleza organizacional, tal como la organización y la administración de la educación son, por definición, políticas y pedagógicas.

### **Pedagogía de la autonomía y autonomía de la pedagogía**

De modo idéntico, la “pedagogía de la autonomía” que propone (Freire, 1996a) no es reductible a la utilización de métodos y recursos didácticos, ni restringible al aula. Una práctica educativa democrática y anti-discriminatoria, una práctica “educativo-progresista” orientada para la realización de los educandos como seres libres y conscientes, para una aproximación crítica entre la escuela y la vida, entre el currículo y la experiencia social de los sujetos, entre la enseñanza y la formación política, moral y cívica, entre formación democrática y ejercicio efectivo de prácticas democráticas y participativas, comprometiéndose así con la emancipación y con la autonomía no puede dejar de revelarse como una “pedagogía de la autonomía”. No obstante, esta pedagogía, envolviendo educandos que se van progresivamente estructurando y afirmando como sujetos autónomos, exige obviamente la intervención de educadores autónomos y también “saberes necesarios” a las prácticas educativas autonómicas.

Se concluye que la práctica de una pedagogía de la autonomía, basada en una racionalidad comunicativa y dialógica, presupone condiciones no estrictamente pedagógicas de autonomía, pues no existe *dialogía* sin autonomía. En cuanto acción educativa y práctica pedagógica, la pedagogía de la autonomía no es pasible de realización de forma independiente, insular, totalmente y permanentemente desconectadas, de la autonomía de la pedagogía, o sea, de la autonomía del campo pedagógico, de la organización o centro educativo, de los actores y de los poderes de decisión educativos.

En este sentido, la autonomía de la pedagogía (o sea, de los actores, de la organización, de los poderes y de las decisiones) se revela como absolutamente esencial a la práctica de la pedagogía de la autonomía. Esta pedagogía de la autonomía y de la decisión se constituye necesariamente como práctica autonómica, actualizada por sujetos pedagógicos democráticos y autónomos, en contexto de autonomía; de una autonomía siempre relativa, en contextos no de independencia pero de interdependencias, como proceso y construcción social colectiva y no como simple artefacto o adquisición definitiva e independiente de las acciones de los actores socioeducativos.

Así, *pedagogía de la autonomía y autonomía de la pedagogía* surgen como elementos indicotomizables, desde que concebidos como realidades necesariamente políticas (porque educativas y pedagógicas), aunque pudiendo presentarse, empíricamente, bajo distintas formas de asociación, en variadas combinaciones y a través de diversos grados de articulación / desarticulación. En cualquier caso, la autonomía de la organización educativa y de los actores educativos, la autonomía de la pedagogía, se constituye siempre, en cuanto acción, como pedagogía (por lo menos implícita) de la autonomía, como experiencia educativa significativa que releva del ejercicio de prácticas de autonomía, del mismo modo que del ejercicio de prácticas educativas se espera que releven experiencias de autonomía.

Pues frente a un proyecto de educación libertadora, como el que Paulo Freire propone, se comprende lo imprescindible que se vuelve la construcción de contextos, situaciones y prácticas de *autonomía de la pedagogía de la autonomía*, estructurados a través del diálogo, de la reinención democrática de los poderes educativos y de la superación de asimetrías político-educativas.

El diálogo y la discusión, como bases indispensables a la partición y a la construcción colectiva del conocimiento (en una pedagogía de la autonomía), se revelan igualmente centrales a la práctica de una administración educacional democrática, tal como Freire reflexionó y intentó ensayar en sus intervenciones político-administrativas en favor de la autonomía de la pedagogía y de la escuela<sup>6</sup>. En este sentido se podrá hablar de una administración educacional dialógica, orientada para la discusión y la intersubjetividad, para la decisión democrática, comprometida con la enseñanza y con el aprendizaje de la decisión a través de la práctica de decisiones, con una pedagogía de la autonomía como pedagogía politizada, articulando profundamente política educativa y educación política, gobierno y administración de la educación, autonomía y pedagogía, devolviendo así centralidad educativo-pedagógica y político-administrativa a las escuelas y centros educativos, como instancias *auto* organizadas y *loci* de producción de políticas y de decisiones educacionales. Políticas educacionales que, tal como Freire nos enseña, exigen soporte organizacional y acción administrativa; tal como las prácticas de administración y gestión de la educación, sea cual sea el nivel, no pueden escapar a la condición de prácticas de política educacional.

Administrar la educación y gerir las organizaciones y centros educativos, así como enseñar, se revelan como tareas político-pedagógicas, implicando por lo tanto un trabajo

---

<sup>6</sup> Designadamente cuando, como secretário de educación del municipio de São Paulo (1989-1991), decidió “comenzar por el comienzo”, o sea, reformar la administración educativa municipal (Freire, 1996b, p. 309). Para el estudio de los cambios introducidos por la administración municipal de la educación durante el mandato desarrollado por Freire ver, entre otros: *La Educación en la Ciudad* (Freire, 1991), y los análisis de Gadotti & Torres (1991), Torres (1994), O’Cadiz , Wong, Torres (1998) y Lima (2000).

educativo. Y el trabajo educativo, tal como brillantemente Paulo Freire defendió, no puede existir sin opción política.

Esto significa, mismo sin ignorar todos los constreñimientos que se abaten sobre nosotros, que nuestras opciones y acciones en cuanto educadores, individual y colectivamente, pueden seguramente marcar la diferencia.

### **Bibliografía**

ADORNO, Theodor W. (2000). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2ª ed.).

APPLE, Michael W. & NÓVOA, António (Orgs.) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

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.).
- FREIRE, Paulo (2001). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir (Org.) (1996). *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez / UNESCO / Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (1991). “Paulo Freire, Administrador Público”, in Paulo Freire, *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-17.
- JARDILINO, José Rubens L. (2000). *Paulo Freire. Retalhos Biobliográficos*. São Paulo: Edições Pulsar.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governança 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.

- MACEDO, Eunice, VASCONCELOS, Lurdes, EVANS, Manuela, LACERDA, Manuela, PINTO, Margarida Vaz (2001). *Revistando Paulo Freire. Sentidos na Educação*. Porto: Asa.
- 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.