

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, AUTONOMIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA FREIREANA

EDUCATION FOR CITIZENSHIP, AUTONOMY AND SOCIAL TRANSFORMATION FROM A FREIREAN PERSPECTIVE

Jacks Rodrigues
Ferreira Filho Universidade Estácio de Sá
jacksfilho@gmail.com

Jacqueline de Cassia
Pinheiro Universidade Estácio de Sá
jacapili.jl@gmail.com

Resumo

O presente artigo participa da discussão atual sobre a educação para a cidadania, usando como foco principal a ideia de Paulo Freire sobre a educação como uma prática de liberdade. Começando com a ligação entre autonomia, pensamento crítico e mudança social, o texto questiona formas limitadoras de entender a educação de cidadãos, que ainda estão muito ligadas ao ambiente da escola formal. Afirma-se que é preciso ampliar esse escopo, por meio de uma visão crítica de práticas educacionais criadas em espaços institucionais não formais, onde circulam saberes importantes para a sociedade e se formam experiências formativas ligadas à mediação de direitos e ao engajamento cívico. Metodologicamente, este estudo é de natureza qualitativa, teórico-analítica, baseando-se na análise de conteúdo. A reflexão mostra que a educação cidadã não é apenas transmitir informações sobre regras, mas sim um processo emancipador.

Palavras-chave

Educação para a cidadania. Pedagogia freireana. Autonomia. Pensamento crítico. Educação não formal.

Abstract

This article takes part in the current discussion on education for citizenship, using Paulo Freire's idea of education as a practice of freedom as its main focus. Starting from the connection between autonomy, critical thinking and social change, the text questions limiting ways of understanding citizens' education, which are still strongly linked to the formal school environment. It argues that this scope needs to be expanded through a critical view of educational practices developed in non-formal institutional spaces, where socially relevant knowledge circulates and formative experiences related to the mediation of rights and civic engagement are built. Methodologically, this is a qualitative and theoretical-analytical study, based on content analysis. The reflection shows that education for citizenship is not only about transmitting information about rules, but rather an emancipatory process.

Keywords

Education for citizenship. Freirean pedagogy. Autonomy. Critical thinking. Non-formal education.



Licença de Atribuição BY do Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Aprovado em 30/01/2026
Publicado em 30/04/2026

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2024, as redes sociais, mais especificamente o TikTok, apresentaram uma nova trend, ou seja, uma tendência que representa um conteúdo digital que ganha grande destaque e popularidade e, conseqüentemente, passa a ser muito visualizado, compartilhado e reproduzido. Tratava-se de crianças de idades variadas, que eram gravadas por seus pais completando ditados populares e, pelas repostas inusitadas que davam, geraram milhões de visualizações (REVISTA CRESCER, nov. 2024). A graça da brincadeira é que em geral as crianças não conheciam os ditados e as respostas que davam refletiam a lógica própria que desenvolviam a partir dos enunciados que lhes eram apresentados. A partir desta trend algumas questões acerca da relação da criança com a linguagem foram suscitadas, com base no conceito de Simbólico de Lacan, o qual articula as descobertas da Psicanálise com os estudos da Linguística.

De acordo com a psicanálise, o ser humano, ao nascer, está marcado por uma falta originária e para sair deste estado de desamparo original, se liga ao Outro assujeitando-se àquilo que lhe é oferecido, tornando-se essencialmente um ser de linguagem: fala-a-ser (parlêtre, segundo o termo proposto por Lacan). O humano especifica-se pela fala (JORGE, 2000), ao assujeitar-se à estrutura da linguagem, torna-se sujeito, desdobrando-se sob seus efeitos. A linguagem nos vem de fora, dos outros que já estão no mundo e, assim, se dá a dinâmica da constituição do sujeito: a fala é necessariamente vascularizada pelas vozes da cultura da qual faz parte (LONGO, 2006).

Entre as diversas produções simbólicas estão as expressões artísticas e linguísticas, sendo o ditado popular uma forma de literatura oral. Segundo Lacerda (2008), o ditado popular ou provérbio trata-se de uma sentença expressa por poucas palavras — máximas, adágios e ditados — que se tornaram populares e expressam ideias ou pensamentos de forma figurativa. Enquanto uma frase do senso comum, com texto mínimo e de autor desconhecido, mas, ainda assim, repetido e transmitido em determinado meio cultural, os provérbios fazem parte da riqueza do simbólico, também chamado por Lacan de tesouro dos significantes (JORGE, op. cit.). Ao entender o ditado popular como uma expressão sem autor específico, mas de grande potência no discurso dos brasileiros, consideramos que: “A literatura oral brasileira reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição, e se compõe pelos elementos trazidos pelas três raças (indígena, portuguesa e africana), com o objetivo de ser memorizada e utilizada pelo povo atual” (LACERDA, 2008, p. 9). Encontram-se nos ditados populares questões morais e reflexões sobre lealdade e generosidade; ou seja, são reflexões sobre o cotidiano, utilizadas e disseminadas de forma corriqueira.

Assim, nos interrogamos: sendo os ditados populares uma construção, transmitida dentro de uma cultura, a partir de qual idade é possível verificar que as crianças reproduzem os ditados “corretamente” em vez de completarem as sentenças segundo suas próprias criações? E ainda, com

base na teoria do significante de Lacan, a qual sustenta que o significado desliza sob o significante (LACAN,1953 [1998]), ou seja, não há uma relação indissociável entre ambos, quando as crianças completam um ditado “corretamente”, qual o sentido que elas atribuem a ele? É o sentido compartilhado culturalmente, ou há uma interpretação única para aquele enunciado que é reproduzido?

Para responder tais questões, esta pesquisa submeteu trinta e sete crianças de idades entre 05 e 10 anos a um questionário com ditados populares selecionados para que fossem completados por elas. Sua relevância se apoia na importância da construção do repertório linguístico pela criança, com base no resgate da cultura de seu povo e de sua língua e os efeitos subjetivantes que a inserção no campo Simbólico produz. A hipótese mais imediata é de que quanto mais velhas as crianças, maior seu conhecimento e apropriação dos ditados populares. No entanto, consideramos que o contexto atual, em que o uso excessivo de telas, o consumo de conteúdos importados que distanciam a criança de suas raízes culturais, além de variáveis sociais, econômicas, entre outras, podem interferir neste resultado.

Um projeto de pesquisa se justifica na medida em que visa produzir conhecimento científico, de modo a entender melhor seu objeto e modificar positivamente a vida dos sujeitos e da sociedade como um todo. Além disso, a pesquisa proporciona aos acadêmicos contato com o meio científico, incutindo nos mesmos o gosto pela investigação e produção de conhecimento, aspecto fundamental para uma formação integrada ao ensino e à extensão. Como parte integrante do NEPSAL (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Linguagem) este projeto visou produzir conhecimento acerca de temas pertinentes à linguagem a partir do referencial teórico da psicanálise. Mais propriamente, tratou-se de uma pesquisa relacionada à inserção e apropriação da cultura pela criança, em diferentes idades, a partir de ditados populares. Sua relevância se apoia na importância do estudo da construção do repertório linguístico pela criança, com base no resgate da cultura de seu povo e de sua língua e os efeitos subjetivantes que a inserção no campo Simbólico produz.

2 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A educação para a cidadania, na perspectiva freireana, constitui-se como um processo formativo que ultrapassa a lógica da simples transmissão de conteúdos e se orienta à construção da autonomia dos sujeitos. Para Paulo Freire, educar significa reconhecer o ser humano como sujeito histórico, inacabado e situado, cuja formação ocorre no interior das relações sociais, culturais e políticas que estruturam a realidade. Nesse sentido, a educação não se reduz a um ato técnico ou neutro, mas se afirma como prática ética e política, comprometida com a problematização do mundo e com a superação das condições de opressão que atravessam a experiência humana.

Ao criticar o modelo de educação bancária, Freire denuncia uma concepção pedagógica fundada na passividade, na memorização mecânica e na adaptação acrítica dos educandos à ordem social vigente. Tal modelo, ao dissociar o conhecimento da realidade concreta dos sujeitos, contribui para a

reprodução das desigualdades e para a naturalização das estruturas de dominação. Em contraposição, a pedagogia freireana propõe uma educação problematizadora, centrada no diálogo e na valorização da experiência, na qual o conhecimento emerge da leitura crítica do mundo e da capacidade dos sujeitos de interrogar as condições de sua própria existência.

A noção de autonomia, nesse contexto, assume centralidade. Para Freire, a autonomia não se confunde com individualismo nem com autossuficiência abstrata, mas se constrói no exercício permanente da reflexão, da responsabilidade e da decisão. Trata-se de um processo formativo que envolve a constituição do sujeito como capaz de interpretar a realidade, posicionar-se criticamente diante dela e assumir-se como agente histórico. A educação para a cidadania, portanto, encontra na pedagogia da autonomia seu fundamento, na medida em que ambas se orientam à formação de sujeitos conscientes de seus direitos, deveres e possibilidades de intervenção no mundo.

Essa compreensão é aprofundada por autores como Gadotti, ao defender que a educação cidadã constitui dimensão indissociável da própria ideia de democracia. Formar para a cidadania implica criar condições para que os sujeitos desenvolvam competências críticas, éticas e políticas, superando uma visão restrita de cidadania como mero estatuto jurídico-formal. A cidadania passa a ser concebida como prática social, construída cotidianamente por meio da participação, do acesso a direitos, do reconhecimento e da capacidade de intervir nos rumos da coletividade.

Nessa perspectiva, a educação assume função social que extrapola os limites institucionais da escola. Ela se projeta como instrumento de leitura da realidade, de produção de sentidos e de fortalecimento dos vínculos entre sujeito, sociedade e democracia. Educar para a cidadania significa, portanto, possibilitar que os indivíduos compreendam sua inserção histórica, reconheçam as estruturas de poder que organizam a vida social e desenvolvam disposições para o diálogo, a participação e a transformação.

Ao articular educação, autonomia e cidadania, a pedagogia freireana desloca o foco da adaptação para a emancipação. O processo educativo deixa de estar orientado à conformação dos sujeitos às normas estabelecidas e passa a se dirigir à formação de consciências críticas, capazes de questionar naturalizações, resistir a formas explícitas e sutis de dominação e reconstruir, de modo coletivo, os sentidos da vida democrática. Nesse movimento, a educação para a cidadania se consolida como projeto ético-político, comprometido com a dignidade humana, a justiça social e a ampliação efetiva das possibilidades de participação.

Desse modo, a pedagogia da autonomia oferece bases teóricas consistentes para compreender a educação cidadã como processo contínuo, relacional e historicamente situado. Ao reconhecer o educando como sujeito do conhecimento e da história, essa abordagem reafirma a educação como prática de liberdade e como espaço privilegiado de construção da cidadania, abrindo caminho para que diferentes experiências formativas (inclusive aquelas desenvolvidas fora da escola) sejam compreendidas como constitutivas da formação cidadã.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza teórico-analítica, desenvolvido a partir da revisão crítica da literatura e da articulação conceitual com pesquisa empírica realizada em nível doutoral. O trabalho fundamenta-se nos pressupostos da análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin, orientando a construção das categorias analíticas que estruturam a reflexão apresentada.

A análise desenvolveu-se segundo as etapas propostas por Bardin, compreendendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permitindo a construção de categorias analíticas orientadas pelos objetivos do estudo.

O percurso metodológico compreendeu: (i) levantamento e sistematização de obras centrais da pedagogia crítica e dos estudos sobre educação cidadã, autonomia e pensamento crítico; (ii) organização de categorias temáticas relacionadas à educação emancipadora, à formação cidadã e à transformação social; e (iii) análise interpretativa dessas categorias à luz de práticas educativas desenvolvidas em espaços institucionais não formais, investigadas no âmbito da pesquisa doutoral que fundamenta este artigo.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de apreender sentidos, significados e processos formativos vinculados à educação cidadã, impossíveis de serem reduzidos a métricas quantitativas. A análise foi orientada por princípios hermenêutico-críticos, buscando articular teoria, contexto social e implicações formativas.

Ressalte-se que o presente artigo consiste em estudo teórico-analítico, não tendo envolvido diretamente sujeitos de pesquisa nesta etapa, razão pela qual não se submeteu à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, sem prejuízo da observância dos princípios éticos que orientam a produção científica.

4 PENSAMENTO CRÍTICO COMO EIXO DE EMANCIPAÇÃO

O pensamento crítico constitui um dos pilares centrais da pedagogia freireana e do próprio projeto de educação para a cidadania. Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Paulo Freire desloca o processo educativo do campo estritamente cognitivo para o plano existencial, social e político. Pensar criticamente, nesse sentido, não significa apenas desenvolver habilidades intelectuais, mas assumir uma postura de permanente problematização da realidade, na qual os sujeitos se reconhecem como participantes históricos dos processos que os constituem.

A educação problematizadora proposta por Freire se opõe frontalmente à lógica da adaptação acrítica. Enquanto a educação bancária tende a naturalizar a ordem social e a produzir sujeitos ajustados, a pedagogia crítica busca instaurar um movimento de desvelamento das contradições que atravessam a vida social. O pensamento crítico emerge, assim, como prática formativa orientada à tomada de consciência, à leitura contextualizada da realidade e à recusa de explicações simplificadoras que ocultam as estruturas de dominação.

Nessa perspectiva, a consciência crítica não se configura como estágio final do processo educativo, mas como construção permanente. Ela se desenvolve na medida em que os sujeitos passam a identificar as mediações históricas, econômicas, culturais e ideológicas que moldam suas experiências. A formação do pensamento crítico implica, portanto, capacitar os indivíduos a interrogarem discursos, analisarem práticas sociais e reconhecerem os interesses subjacentes às formas aparentemente neutras de organização da vida social.

As contribuições da Teoria Crítica, especialmente em Adorno, aprofundam esse debate ao evidenciar como os processos de racionalização e a indústria cultural produzem formas sutis de conformismo e esvaziamento da autonomia. Ao transformar a cultura em mercadoria e padronizar os modos de sentir, pensar e desejar, a indústria cultural limita a capacidade reflexiva dos sujeitos e enfraquece o potencial crítico da experiência. Nesse cenário, a educação para a cidadania se vê desafiada a enfrentar não apenas a ausência de informação, mas a própria configuração social que dificulta o exercício do pensamento autônomo.

Essa problemática adquire contornos ainda mais complexos em contextos marcados pela centralidade das tecnologias da informação e da comunicação. Conforme apontado por Castells, as redes comunicacionais estruturam hoje os fluxos de poder, a produção de sentidos e a formação das identidades. Se, por um lado, ampliam possibilidades de acesso à informação, por outro intensificam processos de desinformação, manipulação simbólica e fragmentação da experiência social. A circulação massiva de conteúdos, desacompanhada de formação crítica, aprofunda vulnerabilidades informacionais e amplia desigualdades no acesso efetivo ao conhecimento.

Diante desse cenário, o pensamento crítico assume papel estratégico na educação para a cidadania. Ele se torna condição para que os sujeitos não apenas consumam informações, mas desenvolvam capacidades de análise, interpretação e posicionamento. A formação crítica passa a envolver o reconhecimento das lógicas que organizam os discursos, a problematização das narrativas hegemônicas e a construção de critérios éticos e políticos para a participação na esfera pública.

Desse modo, o pensamento crítico se consolida como eixo estruturante da educação cidadã, na medida em que possibilita a constituição de sujeitos capazes de compreender a complexidade da vida social, resistir a processos de alienação e assumir-se como protagonistas na produção de sentidos e na transformação da realidade. Trata-se de um movimento que articula reflexão e ação, teoria e prática, leitura do mundo e intervenção histórica.

Assim, ao integrar a formação do pensamento crítico ao projeto de educação para a cidadania, a pedagogia freireana reafirma o caráter político do ato educativo e sua vinculação indissociável com a emancipação humana. A criticidade não se apresenta como acessório do processo formativo, mas como sua própria condição de possibilidade, na medida em que funda a autonomia, sustenta a participação consciente e orienta a construção de práticas sociais comprometidas com a justiça e a dignidade.

5 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

A articulação entre educação e transformação social, na perspectiva freireana, conduz necessariamente à ampliação do conceito de espaço educativo. Embora a escola ocupe papel central nos sistemas formais de ensino, ela não detém exclusividade na produção de processos formativos. A educação, compreendida como prática social, atravessa diferentes instituições, contextos e experiências cotidianas, nos quais se constroem aprendizagens vinculadas à vida concreta, à circulação de saberes e à mediação de conflitos. Nesse sentido, reconhecer a existência de espaços educativos não formais implica deslocar o olhar da educação como política restrita ao ambiente escolar para compreendê-la como fenômeno social mais amplo, contínuo e transversal.

Em diversos contextos institucionais, desenvolvem-se práticas educativas orientadas à informação, à orientação de direitos, à escuta social e à resolução de demandas concretas da população. Nesses espaços, sujeitos em distintas condições sociais buscam não apenas serviços, mas também compreensão, reconhecimento e mediação. São ambientes nos quais se produzem interações carregadas de sentidos formativos, capazes de impactar a maneira como os indivíduos compreendem seus direitos, deveres, possibilidades de participação e pertencimento social.

Ao serem analisadas sob a lente da pedagogia freireana, essas experiências revelam-se como processos educativos que, embora não sistematizados curricularmente, mobilizam dimensões centrais da educação cidadã: diálogo, problematização da realidade, construção de sentidos e fortalecimento da autonomia. A educação se materializa, nesses contextos, na tradução de linguagens técnicas, na orientação sobre direitos, na mediação de conflitos e na produção de saberes situados, diretamente vinculados às condições concretas de existência dos sujeitos.

Essas práticas evidenciam que a cidadania não se constrói apenas no plano normativo ou institucional, mas sobretudo no cotidiano das interações sociais. O exercício da cidadania passa pela possibilidade de compreender informações, acessar direitos, participar de decisões e reconhecer-se como sujeito legítimo no espaço público. Nesse processo, os espaços não formais assumem papel estratégico, especialmente junto a populações marcadas por vulnerabilidades informacionais,

simbólicas e sociais, para as quais tais ambientes frequentemente se configuram como principais canais de contato com estruturas de orientação, reconhecimento e mediação.

Sob essa perspectiva, a educação para a cidadania se consolida como prática que atravessa instituições e se concretiza na vida social. Ao operar nesses espaços, a educação assume feição eminentemente relacional, articulando escuta, diálogo e problematização. Não se trata de transmissão vertical de conteúdos, mas da construção compartilhada de sentidos, por meio da qual os sujeitos passam a interpretar sua realidade, compreender suas condições de existência e identificar possibilidades de intervenção.

Ao reconhecer os espaços não formais como ambientes educativos legítimos, amplia-se o campo da educação cidadã e reforça-se sua vinculação com os processos de transformação social. Nessas experiências, a formação não se dissocia da prática, e a aprendizagem emerge diretamente das demandas, conflitos e expectativas que atravessam o cotidiano. A educação revela-se, assim, como dimensão constitutiva das relações sociais, capaz de contribuir para o fortalecimento da autonomia, para a ampliação da consciência crítica e para a construção de formas mais participativas de vida coletiva.

Dessa forma, a articulação entre educação, cidadania e espaços não formais evidencia que a transformação social não se produz apenas por meio de reformas institucionais, mas também pela atuação cotidiana de práticas educativas que incidem sobre a maneira como os sujeitos compreendem o mundo e se posicionam nele. Ao promover a leitura crítica da realidade, a mediação de saberes e o reconhecimento dos sujeitos como agentes históricos, esses espaços reafirmam o caráter político da educação e seu potencial emancipatório.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite sustentar que a educação para a cidadania, na perspectiva freireana, não pode ser compreendida como um projeto restrito ao espaço escolar, tampouco reduzida à transmissão de conteúdos normativos sobre direitos e deveres. Ao articular os eixos da autonomia, do pensamento crítico e da transformação social, evidencia-se que a educação cidadã se configura como processo formativo amplo, relacional e historicamente situado, voltado à constituição de sujeitos capazes de ler criticamente a realidade e de nela intervir de forma consciente.

A pedagogia da autonomia, tomada como fundamento teórico, revela-se central para a compreensão da educação como prática de liberdade. Ao deslocar o foco da adaptação para a emancipação, Freire reposiciona o ato educativo no campo ético-político, atribuindo-lhe a função de problematizar as estruturas de dominação e de promover a formação de consciências críticas. Nesse horizonte, a cidadania deixa de ser concebida apenas como condição jurídico-formal e passa a ser

entendida como prática social cotidiana, construída por meio da participação, do reconhecimento e da capacidade de intervenção dos sujeitos na vida coletiva.

A centralidade do pensamento crítico, por sua vez, evidencia-se como condição indispensável à educação cidadã em contextos marcados pela intensificação dos fluxos informacionais, pela expansão das tecnologias comunicacionais e pela sofisticação dos mecanismos de produção de consensos. A formação crítica mostra-se essencial para que os sujeitos possam não apenas acessar informações, mas interpretá-las, problematizá-las e posicionar-se diante delas, resistindo a processos de naturalização, alienação e desinformação que fragilizam a autonomia e a própria experiência democrática.

Ao reconhecer os espaços institucionais não formais como ambientes educativos legítimos, o estudo amplia o campo da educação cidadã e reforça sua vinculação com os processos concretos de transformação social. Nesses contextos, a educação se materializa na orientação de direitos, na mediação de conflitos, na escuta social e na circulação de saberes socialmente relevantes, assumindo feição eminentemente relacional e situada. Tais práticas evidenciam que a cidadania se constrói no cotidiano das interações e que a educação constitui dimensão estruturante dessas experiências.

Conclui-se, portanto, que a educação para a cidadania, ancorada na pedagogia freireana, permanece como referencial teórico fundamental para a compreensão e o fortalecimento de práticas educativas emancipadoras, capazes de se desenvolver em distintos espaços sociais. O reconhecimento desses contextos amplia as possibilidades de investigação no campo educacional e aponta para a necessidade de novos estudos que aprofundem a análise das interfaces entre educação, instituições e cidadania, especialmente no que se refere aos limites, potencialidades e riscos das práticas educativas desenvolvidas fora do sistema escolar formal.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **Ruptura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade: a sociedade brasileira em transição**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2000.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

RIBEIRO, Flávia Moreira. Educação cidadã: o desvendar de um conceito. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 12, n. 2, p. 449–451, ago./dez. 2021.

RODRIGUES NETO, Antônio; NOZU, Washington Cesar Shoiti; ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. Direito à educação cidadã: reflexões sobre o Programa Escola sem Partido. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, p. 83–98, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11–32, jun. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.