

A AVALIAÇÃO EM INTERAÇÃO

CURRÍCULO, PEDAGOGIAS
E APRENDIZAGENS

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]

Título A Avaliação em Interação
Coordenação Cristina Palmeirão e José Matias Alves
Autores António Abreu Silva, Cristiana Pizarro Madureira,
Eugénia Silva, Fátima Braga, Joaquim Machado, Jorge
Silva, José Matias Alves, Manuela Ferreira, Margarida
Azevedo, Maria Arminda Fonseca
Coleção Estudos de Educação

© Faculdade de Educação e Psicologia,
Universidade Católica Portuguesa
© Universidade Católica Editora

Revisão Editorial Cristina Palmeirão
Capa Olinda Martins
Data janeiro 2024

ISBN 9789725410011
DOI <https://doi.org/10.34632/9789725410011>

Universidade Católica Editora
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 020 | Fax. (351) 217 214 029
uce@uceditora.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

<i>Introdução:</i>	
<i>A avaliação em interação: currículo, pedagogias e aprendizagens</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Escola e igualdade: reconstruindo o projeto societário</i>	· 11 ·
Joaquim Machado	
<i>Revisitando os demónios da avaliação e desenhando outros horizontes</i>	· 22 ·
José Matias Alves	
<i>Avaliação pedagógica: caminhos para a (trans)formação de modos de ensinar. Aprender e avaliar</i>	· 39 ·
Cristiana Pizarro Madureira	
<i>A inscrição pedagógica dos critérios. Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano</i>	· 50 ·
Fátima Braga	
<i>A avaliação ao serviço das aprendizagens. Visões partilhadas num caminho em construção</i>	· 74 ·
Margarida Azevedo & Maria Arminda Fonseca	
<i>Pedagogia, currículo e aprendizagens. O dever de reflexão e cuidado</i>	· 85 ·
António Abreu Silva	
<i>Para uma avaliação transformadora</i>	· 109 ·
Eugénia Silva	
<i>A escola como organização e como instituição. Liderança e sustentabilidade</i>	· 120 ·
Fátima Braga, Jorge Silva & Manuela Ferreira	

ESCOLA E IGUALDADE: RECONSTRUINDO O PROJETO SOCIETÁRIO

Joaquim Machado¹

Introdução

Abrindo-se para a modernidade, Pico della Mirandola proclama no seu *Discurso Sobre a Dignidade Humana* (em 1496) que “o homem é dito e considerado justamente um grande milagre e um ser animado, sem dúvida digno de ser admirado” (1989, p. 51). E, porquê? Porque, diz ele, lhe foi “concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer” (p. 53), estando assim condenado à liberdade, a ter de escolher a natureza que se quer dar, a ser fautor do seu destino. É no quadro de uma agenda de saída do homem da sua menoridade, através do desenvolvimento da capacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem (KANT, 1999) e da educação como estratégia de superação das desigualdades sociais que nasce a escola, enquanto instituição de ensino público. Antes, porém, é imaginada numa ilha bem organizada onde todos os meninos e meninas, em conjunto, são iniciados nas *bonae litterae* (More, 2006) e serve de suporte ao sonho de uma *Didactica Magna*, que Coménio (1666) apresenta como “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, declarando o propósito de “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>, jmaraujo@ucp.pt

e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade” (p. 44).

Para instituir a escola pública como resposta às transformações políticas, económicas, sociais e culturais necessárias a cada época, o Estado serve-se da burocracia como modelo de organização administrativa. Enquanto o Estado-nação contrapõe o Estado da Razão à anterior Razão do Estado, a burocracia substitui a lei do senhor pelo senhorio da lei e a escola garante a formação da conduta e do entendimento humano: do entendimento, porque os iluministas veem nele a base da liberdade de consciência e da tolerância; da conduta, porque eles veem na educação o instrumento para tirar o homem do seu estado natural. Assim, a escola cultiva a criança em função do *ideal de homem* a construir na sociedade: ela encerra a *virtude criadora* do *homem novo* e nela reside a grandeza, a importância e a fecundidade do trabalho educativo, porquanto “espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria; não se sacrificaria” (Durkheim, 1972, p. 32).

Este texto problematiza o poder da escola enquanto instrumento de conservação da sociedade e motor do seu progresso, nomeadamente no campo da concretização do princípio da igualdade dos cidadãos. Assinala a progressiva significação do conceito de democratização do ensino até à formulação de políticas de educação inclusiva, ao mesmo tempo que se expande a perceção coletiva das diferenças e o planeta vem a ser percebido como mercado global e concebido como aldeia comum. Assinala, assim, um “novo” rosto à esperança de realizabilidade do sonho da modernidade e realça a necessidade de uma perspectiva crítica de análise das práticas de inclusão educativa e da capacidade estratégica dos atores para deslocar os limites da sua realizabilidade na história coletiva e contribuir para a sua reconstrução em nível superior de complexidade.

Mudar a escola em função da ideia de sociedade

A reflexão sobre o poder instituinte da escola entronca-se com o debate sobre a relação entre o humano e o social: primeiro, porque a escola subordina o indivíduo ao social quando, enquanto organização social, se atribui como finalidade imediata o interesse da

sociedade, e não o dos indivíduos enquanto tais, precisamente no pressuposto de que estes se engrandecem pessoalmente e tornam verdadeiramente humanos graças à sociedade; depois, porque é no âmbito desta finalidade imediata da escola que pode ser equacionado o alcance da sua capacidade e as condições de possibilidade para ela influenciar a transformação da sociedade através da educação nela realizada.

Enquanto local social da educação formal, a escola tem o poder de instituir a pessoa “educada”, isto é, com conhecimentos (teóricos e práticos), atitudes e valores que a sociedade considera ajustados para o seu nível etário e necessários para a integração social. É neste sentido que ela historicamente emerge no contexto de dupla revolução (liberal e industrial), traz consigo uma nova forma de socialização que progressivamente veio a tornar-se hegemónica e a funcionar como uma fábrica de cidadãos (Canário, 2005).

Podemos encontrar a perspetiva de formação do cidadão na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) quando retoma princípios plasmados na Constituição da República Portuguesa (CRP), como a consagração do direito de todos à educação e a atribuição ao Estado do dever de promover a sua democratização, de garantir a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar, de modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho e de garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de ensino (Diário da República, I Série, n.º 86, de 10 de abril de 1986, art.ºs 73.º e 74.º). São os princípios gerais prescritos na CRP que presidem ao novo quadro geral do sistema educativo nas suas várias dimensões, sendo aqui de realçar a promoção da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE, art.º 2.º, n.º 2), respondendo às “necessidades resultantes da realidade social” (n.º 4) e promovendo “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista” (n.º 5.º). Acrescenta a LBSE que a resposta às necessidades sociais se concretiza em três vertentes: (i) “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”, (ii) “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e solidários” e (iii) “valorizando a dimensão humana do trabalho” (art.º 2.º, n.º 4). E afirma que a formação do cidadão se traduz na promoção do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à

livre troca de opiniões” com capacidade de julgar “com espírito crítico e criativo o meio social” em que se integra e se empenhar “na sua transformação progressiva” (n.º 5).

Aos princípios gerais a LBSE (art.º 3.º) acrescenta vários princípios organizativos com vista a tornar o sistema educativo congruente com a democracia em construção: o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania; a formação moral e cívica; o direito à diferença e a valorização dos diferentes saberes e culturas; a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e formação específica para o sistema de ocupações socialmente justas; a realização pessoal e comunitária dos indivíduos também através da prática e aprendizagem para a utilização criativa dos tempos livres; a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas; a correção de assimetrias de desenvolvimento regional e local de modo a incrementar a igualdade no acesso aos bens educativos, culturais e científicos; a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo; e o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos através da adoção de estruturas e processos participativos dos alunos, dos docentes e das famílias na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana.

Entretanto, várias mudanças se operavam nos setores económico, político e social (reforço e autonomia do capital financeiro, deslocação dos grandes centros de poder para os grandes grupos económicos internacionais e para órgãos de regulação supranacional, liberalização e globalização dos mercados) que progressivamente reduziram a ação dos Estados nacionais e lhe reservaram o importante papel de assegurar a melhor integração possível da sua sociedade no quadro mundial (Canário, 2005). Mais, a intensificação da velocidade das mudanças (nomeadamente no campo das ciências e da tecnologia) a partir das últimas décadas do século XX e as perspetivas de um mundo mais incerto que outrora, a previsão de desaparecimento de algumas ocupações, a continuidade da profunda divisão entre ricos e pobres e o fenómeno de pós-verdade fazem crescer os problemas sociais em dimensão e complexidade e ameaçam “sabotar tanto a liberdade como a equidade” (Harari, 2018). Por outro lado, assiste-se ao ressurgimento da “emocionalidade”, à afirmação do indivíduo e à deslocação da esperança para os universos individuais, bem como à tendência para colocar o “homem psicológico” sobre o “homem económico” e ao esvaziamento da relevância ética do sonho de uma vida melhor, prometido pela modernidade (Bauman, 2017). Estas são razões plausíveis para problematizar a escola

como espaço social e cultural e, conseqüentemente, fundamentar a própria ideia de que a Escola que acolhe todos os alunos em idade escolar pode ser efetivamente uma Escola Para Todos, porque justa para cada um, mesmo que esta escola seja ainda bastante mais do domínio do projeto de sociedade do que das concretizações já conseguidas em seu nome.

Surge, assim, a necessidade de revisitar a LBSE e redefinir o modo de produção escolar da pessoa de cada cidadão, apresentado na segunda década do século XX em termos de Perfil do Aluno à Saída Escolaridade Obrigatória (PASOE), que se qualifica como “um perfil de base humanista” por considerar “uma sociedade pensada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” e, por conseguinte, considerar “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio”, já que o desafio é “criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (Martins, 2017, p. 6). O PASEO estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, assumindo um registo mais performativo do que o da LBSE, mas afirmando-se com ela alinhado com vista a concretizar o “desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral”, de responder melhor “às necessidades resultantes da realidade social”, de se tornar “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas” e de contribuir para “a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

No que concerne à igualdade, este documento orientador assinala a “diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” e o direito de “todos os alunos (...) ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”, acrescentando que a garantia desse direito requer “uma ação educativa coerente e flexível” a potenciar “através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo”, bem como capacidade de adaptação a “novos contextos e novas estruturas, mobilizando competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Martins, 2017, p. 13).

Da igualdade de oportunidades à equidade e justiça

A LBSE e o PASEO constituem, assim, dois marcos importantes (de valor legal desigual) de adequação da escola à sociedade e correspondentes a níveis distintos de percepção social e promoção da igualdade na escola do Portugal Democrático. Inserem-se num processo evolutivo de institucionalização de uma escola básica e secundária, com elementos de continuidade e rutura relativamente aos níveis de ensino primário e secundário que os antecedem, onde é possível assinalar uma face mais liberal assente na igualdade formal e outra mais socializante de igualdade material, que acrescentou à pedagogia de tratamento uniforme a promoção do acesso universal (Machado, 2022).

A partir da LBSE, foram tomadas medidas que alargaram o conceito de democratização do ensino, nomeadamente alterando estruturas de administração e gestão da escola para favorecer a participação dos professores, dos alunos, das famílias e dos interesses sociais e culturais organizados, reformulando a organização curricular, revendo programas das disciplinas, modificando o sistema de avaliação das aprendizagens e inscrevendo orientações pedagógicas no sentido do que o legislador considerava mais ajustado à época para garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar de cada aluno.

Focando-nos nas alterações curriculares introduzidas e reformuladas a nível legislativo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico desde a aprovação da LBSE até à mais recente reestruturação curricular (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, é possível identificar um processo evolutivo no que concerne às componentes do currículo e às medidas de diversificação orientadas para públicos distintos, à diferenciação da pedagogia e à melhoria do processo educativo, bem como à avaliação das aprendizagens. Estas medidas, tomadas sempre em nome da garantia do direito à educação e da promoção da igualdade de sucesso para todos os alunos, faz evoluir o conceito de democratização do ensino da aceção de igualdade para a de equidade e, reivindicando a centralidade do currículo e das aprendizagens na ação educativa da escola, apontam primeiro para o respeito pelas diferenças e depois para a sua valorização em nome da pessoa que habita cada aprendente na sua singularidade e, por consequência, preconizam a diferença de tratamento para a realização de mais justiça social e garantia de maior efetividade da inclusão educativa.

Este processo desemboca, assim, numa perspetiva de aprofundamento da autonomia da escola a desenvolver numa lógica de matriz e não através de soluções uniformes, bem como na tendência crescente de focar essa autonomia no centro da sua atividade, onde se situa o currículo e a aprendizagem dos alunos. Esta “novidade” está presente (pelo menos) na retórica das políticas públicas de educação a partir da consagração normativa da autonomia da escola (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) e tem orientado as alterações entretanto introduzidas com vista à diferenciação/diversificação curricular e, conseqüentemente, à gestão flexível do currículo (Machado, 2022).

Dando um novo rosto à esperança no poder instituinte da escola

Podemos afirmar que a “novidade” desta reestruturação curricular é pretender ser o “novo” rosto à esperança alimentada pela modernidade, é a sua ambição de universalidade para a aprendizagem curricular, reatualizando e conjugando dois fluxos de política educativa: o da flexibilidade da gestão do currículo, resultante da redefinição do papel do Estado e da necessidade de cada escola encontrar as soluções mais ajustadas ao contexto e aos seus alunos; e o da escola inclusiva para todos, que evoluiu de uma perspetiva centrada nos problemas dos alunos para uma perspetiva centrada na situação global de ensino e aprendizagem. A conjugação destes dois fluxos torna a instituição escolar responsável (e responsabilizada) pelas medidas concretas que visam as diversas barreiras que se opõem à participação de cada um no processo educativo, nomeadamente, e sobretudo, as de funcionamento da escola e das estratégias educativas utilizadas em contexto de aula. Reflete, igualmente, a crença na capacidade de a educação escolar alterar a sociedade.

Contudo, o poder instituinte da escola é questionável: primeiro e como dizemos acima, porque a escola, enquanto organização social, atribui-se como finalidade imediata o interesse da sociedade, e não os indivíduos enquanto tais, precisamente no pressuposto de que estes se engrandecem como pessoas humanas graças à sociedade. Contudo, na segunda metade do século XX, estudos como os Bourdieu e Passeron (1971, 1975) realçam importantes mecanismos escolares de reprodução económica e social que contribuem para que a sociedade continue desigual. Althusser (1974) acusa mesmo a

escola de ser um “aparelho ideológico” que, de uma maneira que lhe é própria, contribui para a reprodução das relações de exploração capitalistas, quando inculca nos alunos virtudes e saberes práticos através de mecanismos envolvidos e dissimulados por “uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (...) em que os mestres (...) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes ‘libertadoras’” (p. 67). As teorias da reprodução não negam, contudo, a influência da escola no processo evolutivo da sociedade, como destacam outras análises da sua evolução histórica da instituição escolar (Foucault, 2021; Toffler, 1999; Perrenoud, 1995; Pétitat, 1982), que realçam o caráter recíproco de produção das relações entre a escola e a sociedade, não pendendo, assim, nem para um derrotismo pedagógico – segundo o qual, “façam o que fizerem os professores – lutem, melhorem suas práticas, melhorem seus métodos e materiais –, tudo será em vão, já que sempre reproduzirão a ideologia dominante e, pois, a sociedade vigente” (Luckesi, 1994, p. 84) – nem para um otimismo ingénuo – segundo o qual a escola é capaz, por si só, de redimir a sociedade – e resgata a esperança inerente à reivindicação de uma “educação pública [obrigatória] e gratuita de todas as crianças”, de abolição do trabalho infantil e de integração entre o mundo fabril e o mundo escolar (Marx & Engels, 1974, p. 56). Esta perspetiva considera que “a escola pode vir a ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspetiva de sua transformação efetiva e concreta, atingindo os aspetos não só *políticos*, mas também *sociais* e *económicos*” (Luckesi, 1994, p. 47) e baliza as reformas que visam reconfigurar a instituição escolar, as suas práticas (administrativas, curriculares, pedagógicas) e os recursos nela usados com vista a, nela e por ela, transformar a sociedade. Até porque “a escola [e a sociedade] está ainda longe de cumprir este desiderato normativo, ético e sociomoral da igualdade de oportunidades” (Palmeirão, 2019, p. 6).

Conclusão

O êxito das reformas do sistema educativo e da escola depende das condicionantes históricas em que são concebidas. A análise diacrónica da sua sucessão e das finalidades

que preconiza para a ação educativa elucidada, por um lado, o grau de (não) concretização da utopia da igualdade da reforma anterior e o sentido para que aponta a concretização do seu articulado. Mas também deixa transparecer um modo de usar a política educativa como tecnologia de gestão das expectativas dos interessados na escola mediante um conjunto de medidas que promete mais do que aquilo que a escola pode dar – a atender à sua revelada incapacidade para “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação (Machado & Formosinho, 2012) – e, ao mesmo tempo, leva cada um deles a ajustar as suas percepções subjetivas ao destino objetivo que elas mesmas comportam. Caberá à reestruturação seguinte a tarefa de dar novo fôlego à utopia entretanto por realizar, apesar das realizações conseguidas graças à ação legislativa anterior.

Assim, a reestruturação curricular de 2018 contém elementos inscritos já em legislação anterior e/ou no discurso pedagógico dominante, mas que o legislador reconhece que ainda estão ausentes das práticas educativas e elementos de novidade que resultam da evolução conceptual, cultural e social. Ela dá assim continuidade à orientação para a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências e a compaginação dos saberes disciplinares e do trabalho interdisciplinar, assim como atribui maior abrangência a uma política de gestão curricular concebida na base de uma lógica matricial com capacidade de respostas educativas diversificadas, dispositivos de diferenciação pedagógica e critérios de avaliação específicos.

Reconhece também que a concretização desta etapa de concretização da utopia da igualdade depende da capacidade estratégica dos atores que se situam nos distintos níveis de administração e gestão do sistema educativo e da escola. Por sua vez, esta capacidade depende da crença destes na *potentia existendi* da utopia da igualdade dos seres humanos e da esperança que ela mesma alimenta guiada por princípios éticos e constitucionais, equidistante de devaneios e derrotismos.

Importa, pois, que os atores não se instalem na ideia de que a escola já é inclusiva, só porque nela a diversidade do corpo discente e a multiculturalidade aumentaram e os princípios e medidas normativamente estipuladas foram já transpostos para os seus documentos estruturantes, enquanto perpetua a pedagogia burocrática que “sustenta a ‘escola tradicional’ e retira eficácia a dispositivos de diferenciação do ensino” (Machado & Alves, 2017, p. 5) e de participação dos alunos, dos professores e das famílias. Só a análise crítica das práticas organizacionais, curriculares, pedagógicas e avaliativas pode

ser antídoto para a desesperança e sustentará o desassossego como mola impulsionadora de uma vontade de deslocar os limites da realizabilidade da inclusão educativa na história coletiva, fazer acontecer o “inédito viável” (Freire, 1975) desta utopia da modernidade e contribuir para a sua reconstrução em nível superior de complexidade.

Referências bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Presença
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Zahar
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1971). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Ed. de Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar sociológico*. Porto Editora
- Coménio, J. A. (1966). *Didactica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Durkheim, É. (1972). *Educação e Sociologia*. Ed. Melhoramentos.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2ª ed. Afrontamento
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Elsinore
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Edições 70
- Kant, I. (1999). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Edições 70
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da Educação*. Cortez
- Machado, J. (2022). Da igualdade à equidade: Tensões e desafios de um processo de mudança / From equality to equity: Tensions and challenges of a change process. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 24, 1-35

- Machado, J.; Alves, J. M. (Orgs.) (2017). *Equidade e Justiça em Educação: Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Universidade Católica Editora
- Machado, J.; Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 11, 2012, 29-43
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação
- Marx, K.; Engels, F. (1974). *Manifesto do Partido Comunista*. Centelha.
- More, T. (2006). *Utopia*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Palmeirão, C.; Alves, J. M. (Coord.) (2019). *Da Igualdade de Oportunidades à Equidade Educativa: Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Editora
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société: Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Librairie Droz
- Pico della Mirandola, G. (1989). *Discurso sobre a Dignidade Humana*. Edições 70
- Toffler, A. (1999). *A Terceira Vaga, Vida e Cultura*. Livros do Brasil