

PRÁTICAS DOCENTES COLETIVAS ENVOLTAS NAS NOVAS ARTIMANHAS DO PODER

Vera Lúcia Sabongi De Rossi*

Resumo: Esta comunicação tem por objetivo analisar o sentido da tentativa metódica do capitalismo de destruição metódica das estruturas coletivas de trabalho pedagógico nas escolas públicas. Ao longo da história educacional brasileira, tal tentativa, de longa duração, tem contribuído para o processo de (des)construção de inúmeros Projetos Pedagógicos e políticas progressistas. Dado o caráter educativo e socialmente mobilizador das práticas docentes coletivas, trata-se de buscar - no contexto político do capitalismo flexível -, alternativas conceituais capazes de ampliar o campo de intervenção dos educadores no processo da participação decisória democrática no sistema educativo e político mais amplo.

Palavras-chave: Práticas docentes coletivas – Tempo flexível – Processo decisório democrático.

INTRODUÇÃO

As pesquisas locais e regionais que venho fazendo têm apontado que, embora exista um caráter educativo mobilizador, advindo das práticas docentes coletivas que asseguraram vitórias políticas, sindicais e inovações pedagógicas, predominam, na história da educação brasileira, dificuldades de longa duração enfrentadas a duras penas pelos educadores das escolas públicas: - a de consolidar os inúmeros projetos político-pedagógicos progressistas construídos ao longo do século XX; a de compreender os alcances e limites de suas práticas político-educativas diante das novas armadilhas conceituais envoltas nas artimanhas de poder (supra) nacional.

O sistema de poder descentralizado do novo capitalismo, sob o tema da *flexibilidade* e do *trabalho coletivo*, consiste em reinventar instituições escolares (enquanto organizações), com concentração de poder atrelado às reengenharias de gestão política global. A descentralização do sistema educativo, que se apresenta como bandeira de democratização, à primeira vista, por comportar, em princípio, a ampliação do processo decisório, se aproxima da reivindicação histórica de setores progressistas na defesa de relações menos desiguais e injustas entre grupos e setores sociais de diferentes regiões do país, em sua articulação com a política central (Hoffling, 2000). O mercado, apresentado como antídoto contra os excessos da regulação estatal (quer do modelo de Estado-providência em sociedades capitalistas, quer do modelo do Estado totalitário em economias planificadas), aproveita os insucessos do capitalismo e do *socialismo real* para se transformar numa nova ideologia, que os ventos da globalização ajudam espalhar rapidamente (AFONSO, 2000, p.129).

Há também, por outro lado, uma tendência presente na mídia, no ouvir dizer e na literatura educacional, tanto oficial quanto progressista, de encarar a categoria da "ação coletiva" nas escolas e comunidades (de país e de bairro), como se os professores pudessem agir coletiva e espontaneamente para realização dos seus interesses comuns. Como se o interesse "coletivo", *naturalizado*, já fosse "um bem comum" constituído com valores neutros e consensuais. Como se cada aluno e cada professor já fosse de partida, motivado para obtenção do interesse comum. Ao mesmo tempo, a epistemologia que se seguiu com essas perspectivas (neoliberalis, provém da idéias de que o conhecimento é constitucional e individual. As críticas que dão ênfase ao caráter social do conhecimento, estipulam que as pessoas podem, através da cooperação, aumentar seu entendimento sobre as conseqüências sociais de seus atos, ainda que nunca saberão plenamente suas conseqüências. Reforçando a maneira socialmente constituída em que o conhecimento é produzido (entre freireanos, por exemplo), proporciona-se a base para questionar os valores e mecanismos que regulam a ordem social (McLAREN, 2000, p.127).

Nesse sentido, entendo que práticas docentes coletivas são as práticas de ação que não se esgotam no âmbito escolar, mas que possuem também um caráter educativo mobilizador capaz de estabelecer uma dinâmica

* UNICAMP- Brasil

interna (individual e coletiva) da vida escolar, remetendo-a a outros âmbitos mais amplos de pensamento e de ação política (SACRISTÁN,1997). Tais práticas, quando construídas, representam um exercício democrático de participação decisória que é processual e conflituosa, por lidar simultaneamente com conflito valores e de interesses. Abrem também possibilidades de questionar e reestruturar, a partir da escola, o processo decisório no sistema educativo, e contribuem para organizar algo que hoje tem encontrado pouco espaço:- as bases do procedimento político e a essência da política, entendida como a organização da esfera pública na qual as pessoas ampliam sua comunicação e articulam suas opiniões e se unem para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns (HOBSBAWM,2000). Não seria isto, em outras palavras, tudo o que entendemos por política nas sociedades democráticas ?

Este trabalho tem por objetivo analisar o sentido da destruição metódica das estruturas coletivas de trabalho pedagógico ampliando o campo democrático de intervenção dos educadores no processo decisório do sistema educativo. Três questões norteiam esta reflexão:- 1- Por que do grande interesse global pela idéia de flexibilidade? 2- Qual o novo sentido da prática coletiva no tempo flexível ? 3- Quais os limites e as possibilidades das estruturas coletivas de trabalho nas práticas docentes pedagógicas?

1- O INTERESSE PELA FLEXIBILIDADE

Certamente o comportamento humano flexível deve ser adaptável a circunstâncias variáveis, deve ampliar a responsabilidade mútua e democrática. Importante realçar que o termo tão celebrado – Democracia - tem uma definição mínima. Significa um regime onde existe um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados (BOBBIO, apud, CUNHA, 1991, P.20).

No entanto, na presente luta pela visão de mundo, o termo flexibilidade, aparentemente técnico e isolado, carrega uma noção fortemente polissêmica capaz de :- esconder um novo sistema de poder dentro do velho capitalismo (cujos princípios não são nada imprecisos nem flexíveis); *naturalizar* os efeitos do pensamento neoliberal (do novo capitalismo) dos últimos vinte anos; produzir uma ilusão capaz de substituir as necessidades sociais negadas pela aparência da necessidade da lógica de mercado. Importante retomar seu sentido inicial.

A palavra - *flexibilidade*- vem do latim e quer dizer - qualidade do que é flexível . No século XV na língua inglesa, a palavra flexibilidade passa a ser mais usada para designar a capacidade de ceder e recuperar-se, ou ainda, de teste e restauração da forma. Todavia, hoje, as práticas de flexibilidade concentram-se mais nas forças que *dobram e quebram* as pessoas e não na sua recuperação ao normal (SENNETT, 1999). Até hoje, em língua portuguesa do Brasil, flexibilidade carrega o sentido positivo de elasticidade, destreza, flexibilidade corporal, maleabilidade de espírito, docilidade, compreensão. Por outro lado, ser inflexível, carrega toda carga do comportamento indesejável, implacável, indiferente, insensível e inexorável. Os educadores com salários cada vez mais baixos, passam a ser apreciados como *criaturas flexíveis*, ou seja, aquelas que agüentam ano após ano, trabalham duro, sempre mantendo sua capacidade de mudar, evoluir, de adaptar-se *em fluxo*. Hoje, educadores trabalham juntos numa imagem. No ato de comunicação predomina o domínio da superficialidade dos questionamentos que vão se esgotando em si mesmos no jogo aparente da conversa aberta e flexível. Surge nas escolas a ficção de que os educadores já não competem entre si , não existe mais antagonismo, o gestor administra o poder com os professores em grupo, como um líder que está ao seu lado. Tal como devem ser entendidos os seus governantes?

O termo flexibilidade, pelo fato de condensar ou veicular uma filosofia do indivíduo e da organização social, adapta-se perfeitamente para funcionar como verdadeira palavra de ordem política para designar : menos Estado, redução da cobertura social e aceitação da precariedade salarial como uma fatalidade (BORDIEU, 1998^a). Como se a flexibilidade fosse o corolário da *autonomia*. Dois exemplos ilustram a linguagem do MEC (Ministério da Educação e do Desporto do Brasil) e da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Para racionalizar suas atividades, o Estado brasileiro redefiniu e distribuiu a educação, a saúde e a cultura nos setores de serviços *não exclusivos* do Estado, a serem realizados por instituições não estatais. Universidades e escolas deixam de ser instituições sociais que aspiram a universalidade, passam a ser entendidas como "organizações sociais", como prestadoras de serviço que celebram contrato com o Estado. Em lugar dos direitos sociais (conquistados de forma inseparável da idéia de democracia e da democratização do saber), são colocadas a serviço da lógica de mercado, atendendo a objetivos privados, e ampliando o espaço privado. Na linguagem do Ministério da Educação, "flexibilizar" significa:- adaptar os currículos (de todos os níveis de ensino) às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais; separar a docência da

pesquisa; e contratos de trabalho flexíveis (CHAÚÍ, 1999). O novo modelo, coroado pelo submetimento dos sistemas educacionais às regras do mercado, estimula externamente as administrações descentralizadas e em seu nome demanda eficiência pedagógica que deverá ser obtida pela gestão de currículos e de planejamentos *participativos*, sem falar na competitividade que penetra a vida escolar e a sala de aula.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (No 9.394/96), que não foge da inspiração neoliberal, também está envolta no pacto conciliatório da flexibilidade. Em seus artigos de No 13, 14 e 15, em nome da autonomia e da gestão democrática do ensino público, enfatiza inúmeras vezes que todos os educadores, comunidades, pais e alunos são *chamados a participar integral e coletivamente do planejamento, elaboração do Projeto Pedagógico da escola*. No entanto, na lei, não se fala da demanda clara de conhecimentos para a formação intelectual contínua de professores necessária para manter criatividade e inventividade nessa área. Essa descentralização está atrelada à co-gestão (alternativa moderna de trabalhar o conflito inserindo professores e trabalhadores no processo que se diz *neutro*), se articula com o novo sistema de poder articulando vários grupos de interesse. Todas as iniciativas de política educacional, apesar de sua aparente autonomia, tem um ponto em comum; o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los e ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não governamentais. Em lugar do dever do Estado (como está inscrito em nossa Constituição), a solução das questões educacionais foi deixada ao encargo à *boa vontade* da população, ao invés da responsabilidade pública (SAVIANI, 1997).

Parte dessas estratégias ministeriais são levadas pelo ventos fortes. Face aos insucessos do sistema educativo, o Ministério da Educação de Portugal tem também encorajado professores a participar "em equipe", a assumir a *autonomia* para consolidar uma comunidade educativa abrangente (trazendo pais e os alunos, que têm sido excluídos), para dentro do sistema. Através de parcerias, papéis e perícias diferentes, vem a ilusão de que serão respeitados na difícil tarefa de articulação de saberes diferentes. Trata-se de responsabilizar os *excluídos*, perante a escola e a educação em geral, para que não possam "mandar bocas" sobre um sistema que em nada lhes diz respeito. Assim, em sua função de regulação, o Estado saberá com quem pode contar. Trata-se também de dar uma dimensão nacional a uma tentativa que aparentemente parece recuperar centenas de anos de oportunidades perdidas. (MAGALHÃES e STOER , 1998).

Contudo, nunca vivemos um grau tão intenso de instabilidade e de imprevisibilidade nas relações sociais. Ao invés de amenizá-lo, o sistema de poder reinventa instituições (organizações) universitárias e escolares flexíveis, que parecem ser uma liberação do tempo de trabalho, mas não são.

2- O NOVO SENTIDO DA PRÁTICA COLETIVA NO TEMPO FLEXÍVEL.

O tempo é um elemento fundamental na organização do trabalho na escola. O sentido que temos de tempo é resultado da reflexão que fazemos sobre a nossa experiência, sobre o nosso passado e envolve conceitos abstratos que aprendemos a construir aos poucos. O passado, (entendido enquanto processo de tornar-se presente), reatualizado e transformado, continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança contínua. Mudança que deve ser vista como um processo ambíguo e contraditório, e não como um acontecimento (HOBSBAWM,1998). No entanto, o *novo* tempo do novo poder associa o presente apenas ao futuro, tornando-o descontínuo do passado, e a mudança, é vista como um acontecimento, *sempre melhor*, por mais improdutiva e desorganizada que seja.

A crença mais moderna dessa prática administrativa é a de que: as redes flexíveis elásticas são mais abertas à reinvenção decisiva do que as hierarquias piramidais do taylor-fordismo que utilizava os cronômetros e os relógios de ponto. No sistema fragmentado, associado ao trabalho coletivo (e ou de grupo), auto-organizado (que aparentemente aumenta o entendimento dos educadores sobre as conseqüências sociais de seus atos), é onde está a possibilidade de intervir e, com os computadores, podem ser alterados com mais rapidez evitando a lentidão burocrática de consulta aos chefes do topo da pirâmide. Contribuições advindas das práticas administrativas empresariais, nunca faltaram. O toyotismo penetra, mescla-se, ou substitui o padrão fordista dominante em várias partes do capitalismo globalizado. Sua idéia principal é a de administrar a produção criando todo um novo sistema de atitudes e normas, habilidades interpessoais, aceitação da responsabilidade coletiva (auto-controle) e

¹ Parte desta argumentação foi extraída do meu texto "Gestão do Currículo no tempo flexível: uma reflexão inicial", apresentado no IV Colóquio sobre Questões Curriculares, na Universidade do Minho, fevereiro de 2000, Portugal.

da lealdade à empresa através do trabalho em equipe e o trabalho multifuncional (WOOD, 1991)¹. Outra experiência bem sucedida nos E.U.A, também traz novas contribuições acerca do controle dos tempos e espaços de trabalho. O flexitempo que foi criado inicialmente para controlar e conciliar o trabalho das mulheres-mães, em substituição aos turnos e espaços de trabalho fixos, permite a supervisão e controle dos trabalhadores em sua casa com *e-mails*, com submissão eletrônica. (Importante recordar que nas escolas e universidades, as *tarefas para casa*, nunca foram trabalhos exclusivos de alunos, os professores, por tradição profissional, trabalham muito em casa mesmo antes dos *e-mails* e dos celulares.) Para unir a educação aos requisitos dessa nova ordem do trabalho, as aulas estão sendo projetadas nas escolas atuais como "aprendizagem cooperativa" desenvolvida por "comunidades de estudantes" para criar cibercidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida (McLAREN, 2000). Como ainda não predominam computadores nas escolas públicas do Brasil (mas já estão sendo planejados pelo MEC), o tempo do educador e das aulas vem sendo controlado por vias diferentes e complementares: - pela Nova Lei da Educação (LDB), que deu ao MEC condições para formular os Parâmetros Curriculares Nacionais (muito *flexíveis*); o Programa de Avaliação dos Sistemas de Ensino com a avaliação externa sistemática de alunos e professores de todos os níveis de ensino (muito inflexível); pela Formação dos Profissionais da Educação, formação intelectual superficial (apenas para o *consumo*, com *estoque* quase zero); pelo aumento da jornada de trabalho com as inúmeras *tarefas de casa (nada flexíveis)*; e certamente, pelo fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). *Lembra-te que tempo é dinheiro?* Tudo sem traições, sem queixas, sem mau-humor, sem conflitos. Afinal, cabe os países pobres oferecer mão de obra pouco complexa, pouco qualificada, segundo o desejo dos grandes grupos financeiros.

Os mecanismos de controle da ação coletiva, calcados nas "práticas participativas" (com autonomia outorgada e controlada, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional), decorrem de uma nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supra-nacionais, e portanto, com uma forte identificação de objetivos globais, de organização de instituições em escala mundial, de difusão de valores, hábitos de consumo. A repressão direta praticada pelos regimes ditatoriais brasileiros (de 1937/45 e de 1960/80) foi substituída por essa nova estrutura de poder que além de reduzir custos, reduz os atritos sociais. Quando, em 70/80, as lutas sociais se tornaram mais autônomas (com eixo de decisão nas assembleias e comitês de greves) e mais numerosas (inclusive a dos professores das redes públicas), houve um duplo alerta aos capitalistas: que os conflitos poderiam inaugurar uma nova ordem social quando conduzidos pelos próprios trabalhadores auto-organizados, e, que existe na força de trabalho mais componentes a serem explorados: sua inteligência e capacidade de auto-organização para trabalhar cooperativa e coletivamente. (BRUNO, 1999). Por que não assimilar tal aprendizado para aniquilar conflitos e oposições?

Com o neoliberalismo, assim convertido em programa político de ação, vem se dando a metódica destruição das estruturas coletivas capazes de levantar obstáculos à mobilidade do capital, quais sejam:- a nação, cujo espaço de manobra diminui a cada dia; os grupos de trabalho, por meio de contratos de trabalho flexíveis (de curto prazo); a individualização dos salários e das profissões; as coletividades para defesa de trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas (BORDIEU, 1998 b). Instaura-se com o *trabalho de equipes* (palavra preferida para estimular jogos e acirrar a competição), o reino da flexibilidade. Devido à aparente positividade de seu discurso, acaba produzindo insegurança de desemprego, exército de reserva permanente de desempregados, desassossego e mal estar social. Para que este *reino* seja absoluto, ele depende cada vez mais da produção de subjetividades, ou seja do bom desempenho relacional da mercadoria- serviço, que depende de valores afetivos vitais que tornam os homens *capazes* de se comunicar e decidir em meio as rápidas mudanças.

3- LIMITES E POSSIBILIDADES DAS ESTRUTURAS COLETIVAS DE TRABALHO NAS PRÁTICAS DOCENTES PEDAGÓGICAS.

Hoje, predomina a participação operacional que vem se dando, nas escolas, dentro da ordem pelo envolvimento próprio da sociabilidade flexível (e ou moldável), pelo sistema produtor de mercadorias. Os educadores (mas não só), tendem a substituir suas lutas sindicais e partidárias de enfrentamento e oposição, pelo sindicalismo de envolvimento, sustentando ideário do convívio manipulado dentro do espírito do capitalismo flexível, com regras aparentemente improvisadas que tomam o lugar das leis e dos procedimentos formais. Sem respaldo jurídico e sem condições de trabalho, os educadores ficam cada vez mais longe da luta pela distribuição mais justa de riqueza, de saber e de poder, que se entrelaçam e só se potencializam reciprocamente. Projetos político pedagógicos alternativos exigem investimentos e assistências diferenciadas em função das necessidades de cada estabe-

lecimento para que possam fazer uso do poder de decisão coletivo *concedido*. Mas, geralmente tais iniciativas, quando *concedidas* pelo Estado ao coletivo docente, terminam desagastadas pelos princípios privatistas de auto financiamento do investimento social, de exclusão da participação social e política da população nos processos decisórios (HOFLING, 2000). Mais ainda, acabam por intensificar sem alterar as condições de trabalho dos professores encobrindo a renúncia (do Estado) da melhoria do sistema de ensino como um todo (DE ROSSI, 2000).

No entanto, há um campo aberto de intervenção e de possibilidades aos docentes em suas práticas educativas coletivas :- 1- Abrir espaços e tempos para seus movimentos de (re)interpretação de experiências, sendo decisivo fazer uso do seu poder de reapreensão de conceitos próprios de grupos de autoridades (cujas práticas se pretendem invisíveis), que lutam pela universalização de uma determinada visão de mundo.

2- Impedir que sejam negadas e substituídas suas necessidades sociais, em nome da conciliação capital e trabalho, que faz confluir e confundir dois ideários opostos (o burguês e o socialista), diluindo oposições. Tanto a flexibilidade quanto a prática docente coletiva compõem também o ideário dos educadores e intelectuais críticos-transformadores, e sempre foram imprescindíveis nos processos decisórios de suas vitórias políticas. Processos que passam pela seleção de critérios para elaboração e aprovação coletiva de interesses comuns afinados com as organizações políticas e sindicais mais amplas de oposição.

3- Em oposição ao tempo artificial mutante e flexível, que vem sendo metabolizando o futuro e administrando a memória (que convém aos legisladores e reformadores de ensino sintonizados com essa lógica), é preciso reatualizar o passado e a memória-história, acumulando conhecimento, impedindo que partes inteiras das tradições e dos saberes docentes acumulados, caiam no esquecimento perdendo aspectos essenciais de seu aprendizado pedagógico e de sua tradição artesanal coletiva docente.

4- Embora a produção de riqueza dependa também de força de trabalho imaterial (intelectual e afetiva) para sustentar a capacidade relacional da mercadoria-serviço, nas inter-relações de educadores, torna-se importante lembrar que razão *versus* sentimentos foi uma dicotomia imposta pelos ideólogos do capital em nome do tecnicismo e da subdivisão do trabalho. Torna-se vital aceitar o conflito de valores nas escolas, não como patológico, mas como pressuposto e como fundamento de nossa cultura. É preciso ampliar a intersubjetividade, a sociabilidade, a solidariedade que potencializam o alívio das tensões e favorecem o entendimento recíproco das diferenças individuais. Senão, como fazer frente à apatia e à destrutividade emocional reinantes?

5- Importante realçar, que mesmo diante da aceleração e das novas mudanças já sinalizadas no tempo do comportamento *flexível*, outras dicotomias tradicionais perdem seu caráter explicativo, nomeadamente as que se assentam na oposição entre o campo do Estado e o campo do mercado, quando não conseguem propor uma articulação original que dê conta do caráter híbrido dessas novas relações que atualmente são estruturadas por esses elementos. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer para que maiores exigências beneficiem todos os professores e alunos de forma articulada com a repolitização e democratização do espaço escolar público que só faz sentido como parte e dever do Estado (primordialmente) e da comunidade. Esta escola tem que ser credível, o que passa também pela sua capacidade de realizar e consolidar projetos com qualidade democrática e científico pedagógica (AFONSO, 2000).

Assim, apesar das duas longas experiências ditatoriais prolongadas, do jogo político permanente de reformadores e legisladores do ensino (ora integrando, ora usurpando, ora extinguindo interesses educacionais de projeto conflitantes), há um aprendizado político perceptível. Graças às contínuas iniciativas de educadores combativos, dos movimentos sociais, das conquistas eleitorais de partidos de esquerda, dos projetos inovadores de qualidade, alguns processos decisórios democráticos vem sendo construídos coletivamente no Brasil, principalmente nas últimas décadas. Alguns exemplos: "Projeto Inajá" I e II (Mato Grosso), "Escola Cidadã" (Porto Alegre, Rio Grande do Sul), outros em Diadema, cidade de São Paulo, "Escola Plural", Belo Horizonte (Minas Gerais)... Portanto, para além das relações de poder (supra)nacionais e da participação *outorgada*, as práticas docentes que articulam educação político-pedagógica, quando construídas nas escolas (não isoladamente, mas com participação coletiva), não são uma mera reprodução de vontades políticas alheias. Quando visam transformar o poder, têm um caráter socialmente mobilizador, abrem espaços para reestruturar o poder de decisão dos educadores e das comunidades envolvidas (nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres, nas Comunidades de bairro), potencializam procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais capazes de influenciarem na definição de políticas educacionais de interesses públicos e de realização humana.

² Parafraseei no decorrer do texto parte das idéias sobre Flexibilidade e tempo flexível, de Sennett, R. 1999.

³ Duas são as principais inovações desse modelo: o Just in time (JIT) e o Controle Total de Qualidade. Para ampliar o assunto ver Wood, Stephen (London), A Administração Japonesa, 1991.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo J., Avaliação educacional: regulação e emancipação; Cortez, S. Paulo, 2000
- BORDIEU, Pierre (a), Sobre as artimanhas da razão imperialista, in Escritos sobre Educação, Vozes, Rio de Janeiro, 1998.
- BORDIEU, P. (b), A máquina Infernal : um programa de destruição da coletividade, Caderno Mais, Folha de São Paulo, 12-07-1998
- BRUNO, Lúcia, Política e trabalho na Escola, Oliveira e Duarte (orgs), Autêntica, Belo Horizonte, 1999
- CUNHA, Luis . A , Educação, Estado e Democracia no Brasil, p.20, Cortez, 1991.
- CHAUÍ, Marilena, A Universidade Operacional, Caderno Mais, Folha de São Paulo, Maio de 1999.
- DE ROSSI, Vera L., Gestão de Educadores Progressistas, in Pro-posições, Faculdade de Educação - UNICAMP, revista quadrimestral , vol 10, No 2, maio de 2000.
- De ROSSI, Vera L. S. , A gestão do currículo no tempo flexível : uma reflexão inicial, in Caminhos da Flexibilização e Integração, Pacheco, Morgado, Viana, (orgs), Actas do IV colóquio sobre Questões Curriculares, Centro de estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- HOBSBAWM, Eric (a), O novo Século, Cia Das Letras, São Paulo, 2000.
- HOBSBAWM, Eric, (b), O sentido do passado, in Sobre História, Cia das Letras, São Paulo, 1998
- HOFLING, Eloíza de Mattos, Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do livro didático, in Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, São Paulo, abril 2000.
- MAGALHÃES, A , M., E SHOER, S, R , Orgulhosamente Filhos de Rousseau, Profedições, Ltda, Porto, Portugal, 1998
- MCLAREM, Peter, Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica, in A educação no século XXI, Imberón (org), Artmed, 2000)
- SACRISTÁN, Jose Gimeno, Reformas Y Modelo Educativo, IDEAS, Buenos Aires, Argentina, 1997
- SAVIANI, Dermeval, A nova Lei de Educação: trajetórias, limites e perspectivas, Autores Associados, Campinas, São Paulo, 1997
- SENNETT, Richard, A corrosão do caráter, Record, Rio de Janeiro, 1999
- WOOD, Stephen (London), A administração Japonesa, Revista de Administração, São Paulo, v.25, setembro de 1991.