

A NOVA LDB E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA¹

Lourdes Marcelino MACHADO²

Estamos diante de um fato consumado: temos uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Qual o significado deste fato para a efetiva transformação do panorama quase caótico da educação no país?

Sem nenhuma intenção de pessimismo ou catastrofismo radicais, pode-se responder que significa pouco, em especial quando se tem na alça de mira a questão da construção da cidadania.

Identificando, como o faz Saviani (1997), as diretrizes gerais da educação nacional com os Títulos que tratam da dimensão conceitual e filosófica da educação nacional; as diretrizes específicas com a definição do perfil do sistema e as bases com os demais dispositivos norteadores da organização do sistema, temos a referência à formação para cidadania tanto nas diretrizes gerais, inserida entre os princípios e fins da educação nacional, como nas diretrizes específicas e nas bases de organização dos diferentes níveis da educação básica, como objetivos da educação básica, ensino fundamental e médio, conforme explicitado a seguir.

O texto legal proclama que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). Volta a insistir no tema em vários outros artigos e seus incisos, por exemplo, ao atribuir à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Ainda traça como objetivo do ensino fundamental “a formação básica do cidadão” (Art.

32, caput), e define que o ensino médio terá por finalidades: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35, inc. II e III).

Também quando trata dos conteúdos curriculares para a educação básica, igualmente o texto faz menção à cidadania, estabelecendo que a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Art.27, inc.I)

1 Texto apresentado na Mesa Redonda “A LDB em Debate”, em 25 de julho de 1997, por ocasião do Simpósio Multidisciplinar Internacional; *O pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização*, realizado em Bauru/SP. Com algumas alterações foi também apresentado em 21/10/97 no I Congresso de Ciências da Educação, realizado em Araraquara, no período de 10 a 21/10/97. Versão revista.

2 Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - 17525-900 - Marília - SP.

deve nortear a identificação dos conteúdos com destaque para “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (art.36, inc. I).

A despeito de todas essas explicitações, a despeito da aprovação de uma nova LDB, as possibilidades de construção efetiva da cidadania, mediante o tempo e o espaço privilegiados da educação escolar, decorrerão muito mais da política educacional concreta a ser desenhada em cada sistema de ensino e das próprias escolas que do impacto direto e efetivo dos novos dispositivos.

Parto de alguns pressupostos para esta afirmação. Concebendo-se a escola como uma instituição que se constrói social e historicamente, tem-se como questão central as práticas quotidianas³, como o *locus* em que se materializam fragmentos de diversos projetos estatais e sociais que se originaram em distintos momentos históricos (MERCADO, 1995, p.58).

A construção social da escola e, portanto, a consecução de seus objetivos e finalidades, compreende a articulação e influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provindos dos sujeitos e dos grupos sociais presentes no dia-a-dia da organização escolar.

Ter acesso e permanecer na escola, em qualquer escola, por 200 dias letivos anuais, ao longo de oito, onze ou mais anos, produz cicatrizes, deixa vincos profundos em professores e alunos, porque a escola concreta é palco de um processo real, complexo que apenas parcial e fragmentariamente é reflexo dos objetivos, conteúdos, métodos e diretrizes emanados da legislação e da literatura oficial.

Essa escola concreta é fruto da interação de inúmeros fatores que vão desde as tradições históricas, aos imprevistos a que estão sujeitos os planejamentos e projetos técnicos, às interpretações e representações particulares de professores e alunos, passando também pelas normas e decisões político-administrativas e pelo contexto social, político, cultural e econômico em que está inserida. Afirmo Rockwell (1995, p.14): “as políticas governamentais e as normas educativas influem no processo, porém não o determinam em seu conjunto”.

Parece-me que essas considerações são de extrema importância neste momento em que se discute a implantação da nova LDB, sobretudo, sob a ótica da construção da cidadania. Convém, pois, ressaltar que as prescrições oficiais não se incorporam à escola tal e qual formuladas originalmente, mas são percebidas e interpretadas dentro de uma determinada ordem escolar existente, a partir de práticas arraigadas, costumes instalados e valores em jogo na sociedade e dentro da escola. Segundo Rockwell (1995, p.14),

[...] não se trata simplesmente de que existam algumas práticas que correspondam a normas e outras que se desviam delas. Toda experiência escolar participa nesta dinâmica entre as normas oficiais e a realidade quotidiana [...] O conjunto de práticas quotidianas resultantes deste processo é o que constitui o contexto formativo real tanto para professores como para alunos [...].

3 Uso aqui o conceito de cotidiano no sentido de conjunto de atividades que constituem, a partir de cada escola em particular, processos significativos de reprodução e apropriação cultural, “a vida quotidiana abarca uma grande diversidade de atividades mediante as quais professores, alunos e pais dão existência à escola dentro do horizonte cultural que circunscreve cada localidade” (ROCKWELL, 1995, p.7).

As diretrizes e bases da educação não têm outra maneira de existir, de materializar-se, senão como parte integral da complexa realidade cotidiana da escola. Por essa razão, ao invés de discutir em que medida a escola se ajustará ao texto legal, procuro destacar que o ordenamento interno das escolas na busca da construção da cidadania em tempos de globalização dependerá não só das virtudes advindas do texto legal ou será impedido pelos seus vícios, mas da reconstrução de relações que entre si estabelecem professores, alunos e conhecimento. Isto equivale a dizer que “a experiência escolar cotidiana condiciona o caráter e o sentido do que é possível aprender na escola, [...] é impossível inferir estes níveis a partir da documentação oficial” (ROCKWELL, 1995, p.15).

Assim não é possível supor uma correspondência linear entre a prescrição legal e a preparação para a cidadania da mesma forma que não é válido supor uma relação causal perfeita entre o que a escola ensina, ou pensa que ensina, e o que os alunos aprendem. E esta diferença não expressa simplesmente deficiências de aprendizagem decorrentes de falta de interesse, de problemas de comportamento e carências da parte dos alunos, ou da ineficiência da escola e incompetência dos professores, antes é a expressão de uma multiplicidade de fatores presentes e atuantes no processo educativo.

Ainda referindo-me à análise de Rockwell (1995), cabe lembrar que a defasagem entre ensino e aprendizagem evidencia que o educando estrutura subjetivamente, de acordo com uma lógica própria, os conhecimentos que lhe são disponibilizados pela escola, selecionando e interpretando os elementos apresentados em aula.

Entretanto, a escola é apenas uma das influências educativas a que a criança e o jovem estão expostos; além disso, não só os conteúdos formais estão presentes na formação do cidadão, pois uma série de dimensões formativas atravessa toda a organização e as práticas institucionais da escola. Cada um dos atores educativos pode ser portador, por sua vez, de vários conteúdos ou mensagens. A experiência escolar cotidiana sempre comunica uma série de interpretações da realidade e de orientações valorativas, mesmo quando estas não estejam explicitadas no programa oficial (ROCKWELL, 1995, p.45). Isto significa que, longe de representar um sistema ideológico estável e coerente, as concepções sociais contidas na prática diária das escolas recolhem, conservam e reordenam elementos das sucessivas conjunturas da história do país, assim como noções diversas que expressam os próprios atores do processo escolar.

Estas questões sobre a cotidianidade da escola ganham relevância diante do “minimalismo explícito” assumido pela Lei Darcy Ribeiro que, se por um lado, deixa em aberto muitas questões e, assim, potencializa as ações do MEC cujo papel acha-se fortalecido em face das atribuições conferidas à União, por outro, faz com que as lacunas, aberturas e omissões possam resultar tanto em efeitos nulos quanto em portas abertas para a emergência de novas perspectivas.

No sentido exposto anteriormente, cabe ressaltar a necessidade de que todos aqueles que se interessam pela educação nacional atentem para as aberturas contidas na lei, traduzidas, sobretudo, na orientação de flexibilização nas formas de organização do tempo e espaço escolar.

À margem do texto legal, cumpre, portanto, refletir sobre a construção da cidadania no contexto de uma sociedade que se globaliza a passos largos, cujos processos produtivos são profundamente

permeados pelo impacto de novas tecnologias⁴.

Qual o significado da preparação para a cidadania em tempos de globalização? Se a organização escolar não é obra pura da legislação, que perspectivas se abrem para que ela se converta em espaço de formação do cidadão?

O contexto atual estabelece novos desafios para a educação, com uma nova LDB ou sem ela. O mundo globalizado, ao mesmo tempo, multiculturalista, fragmentado e em mudança contínua, exige uma formação flexível que proporcione ao estudante o desenvolvimento de raciocínio lógico, autonomia, articulação verbal, capacidade de iniciativa, comunicação e cooperação, capacidade de tomar decisões. Estas questões estão contempladas na letra da lei e nada têm de inédito, o que não garante que essa demanda da sociedade esteja sendo ou venha a ser atendida.

No limite, a consequência pedagógica é a revalorização da educação geral, a necessidade de formar um novo homem. Segundo Rattner, se postulamos que

a democracia é um objetivo central... e incorporando nesse conceito a responsabilidade, a participação, a organização coletiva, o envolvimento, o engajamento e a solidariedade em todos os níveis, emerge a necessidade de formar um homem diferente de todos aqueles anteriores (RATTNER, 1992, p.22).

Ainda de acordo com Rattner, esse novo homem precisa desenvolver: um estado de alerta para mudanças, pois “o único fator permanente é a mudança”; capacidade de operar em condições, ou em horizontes, geográficos e temporais distintos; uma visão integrada que leve a uma maior flexibilidade; postura favorável à maior cooperação, a receber e ouvir informações, a valorizar informações e opiniões independentemente de postos hierárquicos.

Nessa mesma linha de raciocínio trabalha Rezende Pinto (1992) que aponta as profundas mudanças na qualificação para o trabalho em decorrência das novas tecnologias “cujo não-atendimento pelos sistemas educacionais pode comprometer o avanço de um país”. Segundo a autora, “os déficits de conhecimento vão se acumulando, e os cidadãos tornam-se consumidores passivos de novos pacotes, que não dão conta de abrir, e a tecnologia se transforma em puro fetiche”. Nesse sentido, aponta que a questão é tão política quanto econômica, pois “à medida que cresce um número de informações disponíveis, sem uma veiculação democrática, conforma-se um contingente crescente de cidadãos de segunda classe” (REZENDE PINTO, 1992, p.32).

Essa nova formação deverá levar o aluno a lidar e manipular informação; a pensar tendências, limites e significados de dados e informações; a ser capaz de exposição oral, visual e escrita; a ter sensibilidade no trato de coisas e pessoas e a transformar o conhecimento em realizações concretas.

Esta alternativa para a missão da escola significa que ela deve fazer uma opção ético-política de transformação, uma intervenção intencional, de corte educativo e pensar na construção do coletivo da

4 As reflexões sobre a educação na atualidade baseiam-se em MACHADO. **Mercado global: a esfinge do presente**. São Paulo: PROGRAD, Local: Editora, 1996.

organização como espaço de construção da cidadania, assumindo um compromisso com a qualidade de vida.

Uma pedagogia do nosso tempo exige, no dizer de Nassif, que “o pedagogo deve ir ao encontro da época armado com critérios firmes e instrumentos adequados para captar o educativo dentro da grande corrente de forças que se movem na sociedade de hoje” (NASSIF, 1965, p.19).

Isso implica considerar a crise educativa inserida no contexto da época e compreender que a escola atravessa um processo crítico que afeta sua concepção e sua estrutura; que a crise da educação sistemática não é uma manifestação isolada solucionável por atitudes reformistas ou legalistas como recurso para enfrentar a instabilidade e que, nesse contexto, a educação-preparação cede lugar à educação-formação. Isto significa que mais que *aprender* a ciência, importa que o aluno aprenda a *fazer* ciência, mais que preparar para *um* trabalho, é importante compreender o mundo do trabalho.

Não é possível ignorar que o progresso técnico, a ciência, a técnica, são elementos fundamentais na nova organização do trabalho. Contudo, é essencial que tais elementos sejam postos no horizonte das necessidades humanas coletivas, gerando novas relações sociais que tenham por centro e fundamento o sentido ético-político de construção do homem moderno. Segundo Frigotto (1991, p.134), “a ciência e a técnica, neste horizonte, serão prolongamentos das capacidades humanas, elementos cruciais para liberar a humanidade da dor, fome, sofrimento e do trabalho desgastante e dilatar o mundo da liberdade”.

Talvez, a melhor forma para a escola cumprir a função de contribuir para a construção da cidadania em tempos de globalização seja tomar a pesquisa⁵ como princípio educativo. Segundo Demo (1993, p.27), “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania”.

Parece, portanto, que tomar a formação para a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho como horizonte para a prática educativa é uma questão consensual. Todavia, se é consensual que a educação se vincula indissociavelmente à questão da cidadania, o mesmo não se dá em relação a tal conceito que, através dos tempos, não tem uma significação única, muito menos quando adjetivado de nova cidadania⁶.

Trata-se de um conceito que tem história e que não está mais dando conta de orientar a ação dos educadores pela simples referência a ele. Daí a importância de se retomar essa reflexão.

Atualmente, a idéia de cidadania vincula-se intimamente à idéia de participação, o que se traduz numa relação entre o Estado e a sociedade civil. Inclui a consideração a direitos de natureza civil, política e social⁷.

5 Para o autor em questão, pesquisa significa “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude de aprender a aprender” (DEMO, 1993, p.128).

6 As considerações sobre o conceito de cidadania fazem parte do texto: MACHADO, L.M. Teatralização do Poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista. Tese de doutoramento, 1996.

7 Cf. HORTA. Planejamento educacional. Filosofia da Educação Brasileira. p.195-239. Ver também: SANTOS, B.S. **Pelas mãos de Alice**. São Paulo: Cortez, 1996.

Esses direitos surgem ao longo dos três últimos séculos como elementos configuradores da cidadania. Inicialmente, no século XVII, são os direitos civis ligados às liberdades individuais, como o direito à liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e credo, de propriedade. No século XIX, surge o elemento político como direito de participar do exercício do poder político, como eleitor e, finalmente, no Século XX, emerge o elemento social que se refere a “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar” por completo do processo político (HORTA, 1991, p.211).

Em relação aos direitos sociais, implica obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um, fruto das necessidades da vida em sociedade. Parece impossível discutir o processo democrático sem ter tais direitos e obrigações no horizonte da prática social.

Trata-se, contudo, de uma prática extremamente complexa, contraditória e atravessada por ambivalências e ambigüidades.

Nesse contexto, proclamar que a finalidade da educação é o preparo para a cidadania e para o mundo do trabalho, mais que prescrição legal, torna-se, então, um problema teórico-metodológico e político.

Não sem razão, Dagnino (1992) analisa a emergência de uma nova noção de cidadania cercada de ambigüidades percebendo aí alguma positividade, pois, a seu ver, isso “indica que a expressão ganhou espaço na sociedade”. Entretanto, tal fato denota a necessidade de “marcar o terreno, de indicar alguns parâmetros do campo teórico e político onde essa noção emerge, especialmente a partir da década de 1980” (DAGNINO, 1992, p.103).

Ainda referindo-me à análise de Dagnino, cabe apontar que a emergência dessa nova cidadania é marcada por uma forte ligação à experiência dos movimentos sociais, em prol da luta pelos direitos à igualdade e à diferença, luta essa marcante na recente vida brasileira no longo período de abertura política e redemocratização do país. “Nesse sentido, a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática” (DAGNINO, 1992, p.104).

Afirmar a cidadania como construção significa, em outras palavras, enfatizar sua historicidade, porquanto a nova cidadania se constitui pela própria constituição de novos atores sociais ativos, que não se limitam à passividade de espectadores, de público no espetáculo político. Nesse sentido, a construção da cidadania serve aos excluídos da arena das decisões, pois não se limita ao “reconhecimento formal dos direitos pelo Estado”, mas inclui a participação na “própria definição do sistema”, supõe “a existência de sujeitos-cidadãos e de uma cultura de direitos que inclui o direito de ser co-partícipe da gestão da cidade” (DAGNINO, 1992, p.109-10).

Numa época em que o mercado, global e livre, é elevado à categoria de elemento determinante das políticas econômicas e, conseqüentemente das relações de trabalho e exigências de formação do cidadão trabalhador, qual o sentido pedagógico dessa globalização⁸?

Em primeiro lugar, é preciso situar a globalização como condicionante do novo capitalismo. Sucintamente, pode-se dizer que a globalização implica: reestruturação da economia em escala planetária

8 Cf. nota 3.

envolvendo a ciência, a tecnologia e a cultura e uma profunda transformação da divisão internacional do trabalho; heterogeneidade e fragmentação dos mercados de trabalho em vários níveis; localização dispersa dos fatores de produção; redução da classe operária e do poder sindical; ampliação do setor de serviços e redução da importância dos demais setores; abundância de mão-de-obra; uma nova economia global, fluida e flexível, com redes de poder múltiplo; novas exigências para o perfil do trabalhador e novo perfil da mão de obra; crescimento da distância social e econômica entre as nações em desenvolvimento e as nações do capitalismo avançado.

Analisar essa nova ordem sob a ótica da construção da cidadania, implica considerar as mudanças no conhecimento e mudanças culturais, bem como criticar a organização social vigente e a forma que a modernização assume entre nós.

Em relação às mudanças no conhecimento, é preciso ressaltar as transformações no saber como a multiplicidade de saberes, a transitoriedade das verdades, a ruptura de paradigmas, a velocidade do desenvolvimento tecnológico. No horizonte educativo, isto coloca no centro das atenções diversas exigências: a necessidade de aprender a aprender em lugar da aquisição de um certo número de informações e de aprendizagens diferenciadas de origens diversas; requer não só investigação e ensino, mas rapidez e informação atualizada.

As mudanças culturais que interessam à organização e funcionamento das instituições escolares dizem respeito a novas formas de socialização do saber, ligadas ao mundo das imagens. Essa reorganização cultural traz consigo mudanças nas formas de ver, sentir, conhecer, representar e aprender, com o conseqüente desafio de ser capaz de fazer novas perguntas.

A crítica à organização social vigente aponta principalmente para a recomposição das classes sociais com a emergência da classe de serviços; para os efeitos sociais da economia de mercado que são descarregados no meio ambiente; o elevado custo social decorrente da redução dos postos de trabalho e da marginalização cada vez maior de segmentos populares; a monopolização; o individualismo; a distorção centro/periferia internacional e finalmente o esquecimento do homem.

Nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, vive-se uma modernização híbrida profundamente desigual. Essa globalização, em princípio, é levada a efeito pelo Estado, convivendo com um clima de pós-modernidade exercida particularmente pelos núcleos acadêmicos que, por sua vez, convivem com uma pré-modernidade ligada a formas arcaicas de produção.

Entre nós, essa globalização desigual cria uma infinidade de "brasis", constituindo um arco que vai de "ilhas de excelência" de alta tecnologia, a "ilhas de excrescência", onde sobrevivem processos de trabalho quinhentistas. Para qual desses muitos "brasis" formamos nossos alunos?

Decorre dessa globalização desigual, uma série de exigências para a educação básica e superior, tais como: a de desenvolver uma teoria capaz de ir a fundo na busca de elementos que permitam uma interpretação profundamente crítica da realidade, reinventar o *novo* e apreender seu jogo de relações com o *velho*, sem ingenuidades e com rigor e, sobretudo que estejamos dispostos a abandonar a prática de exorcizar o capitalismo, suas mazelas e armadilhas com discursos.

Isto implica adotarmos princípios de ação fundados solidamente em critérios éticos que tomem

a vida como valor fundamental, envidando esforços para a criação de possibilidades de uma vida digna para todos; desenvolver atitudes de solidariedade com todo o gênero humano e não para poucos; adotar uma tolerância radical, devolvendo sentido à participação de todos para que todos os interesses estejam no cenário. Essa ética moderna pode ser sintetizada na expressão “coragem cidadã” (MEJÍA, 1994, p.76-79).

Dessa visão historicizada, altamente complexa, pode fluir o verdadeiro sentido da educação no contexto social, econômico, cultural e político dos anos 90 e, sobretudo, no contexto de uma nova LDB. Contudo, não se chegará à materialização de uma nova escola capaz de formar esse cidadão com os elementos postos para o sistema. A formação do novo cidadão fica restrita a uma figura retórica, tanto quanto a nova LDB.

O critério para uma nova escola, ensina Suchodolski, é o futuro como “uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos”. Advogando que o “verdadeiro critério é a realidade futura” ele afirma que:

Se queremos educar os jovens de modo a tornarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor é necessário ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente (SUCHODOLSKI, 1984, p.120).

Isso implica avançar da democratização do acesso em direção à democratização do sucesso escolar, transformar nossas práticas discursivas em práticas ativas. Entretanto, colocar o sucesso escolar como horizonte da política educacional não significa raciocinar apenas em torno da redução de índices de evasão e repetência, mas sim pensar numa escola que, tendo universalizado o ingresso, crie condições para a permanência e para que os seus egressos tenham efetivamente recebido um ensino de qualidade que crie condições para o surgimento de uma escola cidadã, espaço coletivo e privilegiado de formação de cidadãos.

REFERÊNCIAS



DAGNINO, E. (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n.105, abr./jun., 1991.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA JR., C. A. (Org.). **VI Circuito PROGRAD: o profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 1996.

MACHADO, L. M. **Teatralização do poder**: o público e o publicitário na reforma de ensino. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

MEJÍA, M. R. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, P. B. (Org.). **O pêndulo das ideologias**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

MERCADO, R. Processos de negociação local para la operación de las escuelas. IN: ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

NASSIF, R. **Pedagogia de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1965.

RATTNER, H. Relações entre produção, conhecimento e educação. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O diretor**: articulador do projeto da escola. São Paulo, 1992. (Série Idéias, 15).

REZENDE PINTO, A. M. Do fetichismo da tecnologia à Modernização da Escola. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O diretor**: articulador do projeto da escola. São Paulo, 1992. (Série Idéias, 15).

ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTOS, B. da S. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.