

3^o CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL

Prof. Dr. Celso Vasconcelos

CONFERÊNCIA: “Educar para a Sensibilidade: o Professor como Produtor de Sentido e de Mudança”

Sabemos que um dos principais desafios colocados na contemporaneidade é o da indiferença. Se isto é grave em todo relacionamento humano, no campo da educação escolar tal postura tem uma repercussão ainda mais devastadora, justamente pela especificidade de nossa atividade. A educação para a sensibilidade torna-se assim uma exigência ética ou mesmo antropológica. Neste processo, o professor é fundamental, por ser o coordenador da prática educativa.

Que papel cabe ao professor no contexto de complexidade que estamos vivendo? Enfrentar esta questão nos remete ao próprio sentido da escola, instituição em que o professor atua. Na verdade, um dos grandes problemas para a escola hoje é a falta de um objetivo político, de um projeto, de um sentido assumido socialmente. Há a afirmação genérica de "formação da cidadania", porém não se define com exatidão o que isto quer dizer.

1 - Em busca da Função Social da Escola

A falta de perspectiva para as crianças e jovens em relação à sociedade como um todo e, em particular, à escola é um dos sérios problemas do ensino. A situação está grave uma vez que ao mesmo tempo em que vem sendo desmontado o mito da ascensão social através da escola -motivação extrínseca que mobilizava pais e alunos desde o final do século XVIII, quando a burguesia oferece escola para o povo-, os educadores não estão sabendo articular um

novo sentido, já que eles próprios, seja em função de sua imersão neste turbilhão ou de seu desgaste profissional, também estão sem perspectiva, perderam os mapas. Enquanto o professor e a escola não reencontrarem o sentido fundamental de sua missão, a crise perdurará (Morin, 2001: D11).

Se não aceitamos a idéia da escola apenas como política pública compensatória, como forma de minimizar a questão social da marginalidade, qual a sua função numa perspectiva democrática? Se a escola não tem como destinação essencial o ser alguém na vida, se não é garantia de progresso, de ascensão, qual o seu papel? Se não podemos pensar a escola no sentido estritamente utilitário de fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia (cf. Delors, 1998: 84), se a finalidade última da escola não está na preparação para o mercado, onde está, então?

Dia após dia temos de nos defrontar com a administração da existência; a cada amanhecer somos chamados a dar conta da nossa subsistência, mas, mais do que isto, a dar um sentido à nossa vida e à de nossos descendentes (que, afinal, como dizem, não pediram para nascer...). Quando as pessoas se vêem desorientadas, quando desmontam as mentiras do sistema, quando as sucessivas promessas desmoronam (ou no lapso entre uma ilusão e outra), voltam-se para as questões mais elementares e decisivas.

A humanização é uma tarefa da nossa espécie. Os animais, grosso modo, nascem prontos; não tem sentido se falar em animalização dos animais;¹ todavia, há toda urgência em se falar da humanização do homem, visto que a humanidade precisa se fazer. Isto se verifica mesmo do ponto de vista mais básico: os antropólogos usam o conceito de neotenia para caracterizar esta situação peculiar do "bicho homem", qual seja, aparentemente nascemos cedo demais, sem estarmos totalmente consumados (Savater, 1998: 31), o "macaco nu" a que se referia o livro de Desmond Morris. Teilhard de Chardin (1881-1955), ao se reportar ao processo evolutivo no seu conjunto, nos alerta desta tarefa: depois do Homem, a Humanidade... (s/d: 134) Enquanto que o animal, na sua grande maioria de forma instintiva ou imitativa, conserva aquilo que recebeu por herança genética e desfruta dos recursos naturais, o homem tem de produzir a própria existência, e em todas as dimensões, desde a sua constituição orgânica até a sobrevivência.

¹ Tem, no entanto, falar de animalização do homem: é sua redução a um patamar infra-humano, a best(a)lização.

Emerge aqui uma questão elementar: o que é ser humano? Quais seriam as marcas fundamentais da humanidade? O que nos distinguiria de outras espécies animais? Quais as nossas qualidades específicas? E vamos adentrar em coisas hiper-complexas como consciência, linguagem, amor, liberdade, ética, arte, projeto, trabalho, alegria, desejo, imaginação criativa, conhecimento, esperança, sonho, ternura, cultura, felicidade, fé, compromisso, transcendência, gratuidade, apreciação do belo, civilização, justiça, paz, perdão, etc., etc., etc. Como homo sapiens/demens -sábio/demente- (cf. Morin), dialética e paradoxalmente, também devemos nos remeter à dimensão negativa (ora no sentido ontológico, ora axiológico) da humanidade: ódio, inveja, guerra, miséria, superstição, egoísmo, traição, vaidade, indiferença, exploração, mentira, crueldade, alienação, massacre, angústia, loucura, desprezo, preconceito, neurose, manipulação, tortura, genocídio, etc. Veja que estas últimas coisas, por terem uma valência degenerativa, são chamadas de desumanas, mas, a rigor, são características do homem, visto que não se verificam nos animais. E, concretamente, hoje a desumanização é uma gravíssima realidade e ameaça ao futuro. Trata-se de superar a proibição de ser em direção ao ser mais (cf. Freire).²

Mas voltemos: o que é homem? Existiria alguma característica pela qual pudéssemos defini-lo?³ É muito difícil ou arriscado tentar uma resposta. Todavia, cada um de nós não pode viver sem uma aposta... Um caminho para enfrentar este impasse é procurar reconhecer o conjunto de necessidades que historicamente os homens têm se colocado (ex.: física, afetiva, lúdica, cognitiva, estética, ética, espiritual, social, política, econômica, cultural) como dimensões da existência, procurar estar atento a elas, e não perder a abertura a novas possíveis. Isto vale tanto para aquele que se coloca na tarefa de formador quanto para o indivíduo administrar sua autoformação.

A educação corresponde a este amplo esforço, pessoal e coletivo, de constituir o ser humano na sua plenitude.

Não temos um modelo pronto e acabado de humanidade; o homem é, essencialmente, um vir-a-ser, projeto aberto. Todavia, pela história, já temos algumas clarezas bem definidas do que nega a humanidade, e estes podem ser desde logo pontos de apoio para orientar a tarefa formativa.

² O alerta de Adorno (1903-1969) é muito claro: qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita (1995:119).

³ Filho de Deus, razão, consciência, espírito?

É evidente que a tarefa de humanização não cabe a uma instância em particular, mas a toda a sociedade (vida familiar, convivência, trabalho, instituições de ensino, movimentos sociais, organizações da sociedade civil).

2 - Educação Escolar

O que é educação escolar? Convém relembrar, de início, que o trabalho educativo da escola é apenas uma parcela da educação das pessoas que dele participam; outros fatores interferem, com maior ou menor intensidade, na formação de seus agentes. A educação não pode ser tratada como categoria abstrata, desvinculada de uma prática existente; dessa forma, na elaboração de sua conceituação temos que levar em conta o que ela tem sido historicamente, procurando porém, não nos deixar aprisionar por possíveis vícios ou reducionismos.

A educação tem de ser um processo de construção consciente (cf. Jaeger, 1979: 3; 12). A segunda natureza que o homem criou pede uma segunda forma de transmissão: não mais genética, mas cultural. A "raça pura" é um dos mais perversos mitos que o homem já criou; por mais que um ser humano em particular tenha se desenvolvido, não conseguirá propagar isto para seus descendentes através do código genético: se deseja a continuidade, precisa disponibilizar, socializar sua experiência e colocá-la como um convite aos neófitos. A escola vem a ser uma destas instâncias; cabe considerar, no entanto, que tendo em vista o enorme tempo de formação e desenvolvimento da espécie (dezenas de milhares de anos), a escola, nos moldes como a temos hoje, é algo muito recente.

Entendemos que a educação escolar é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade - consciência, caráter, cidadania-, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite a emancipação humana.

Os homens encontram-se envolvidos em várias práticas sociais, que se traduzem em instituições, como por exemplo, o trabalho, a família, a igreja, o partido, a clínica, a prisão, o comércio, etc., sendo a escola uma dessas instituições, uma dessas práticas sociais. Qual seria o "específico" dessa forma de

prática escolar? Poderíamos nos perguntar o que é que a distingue das demais? Numa sociedade em crise, ou marcada por políticas assistencialistas e paternalistas, a escola pode assumir uma série de funções supletivas, como, por exemplo, o fornecimento de alimentação básica (merenda escolar). É importante, no entanto, termos clareza de sua natureza para poder desenvolver todo o potencial que carrega em seu bojo, no emaranhado das contradições presentes. Num certo sentido, nada do que acontece na escola é, em termos absolutos, estranho ao que acontece fora dela. Mesmo a instrumentalização básica (leitura, escrita, cálculo) pode ser feita, por exemplo, pelos pais, quando estes têm condições para tal. O que vai diferir é a forma, a ênfase, a seleção de saberes, oportunidades e experiências a serem oferecidas.

Se, de acordo com os amplos consensos pedagógicos, a escola deve ser ligada à vida, ou, mais do que isto, deve ser vida, não há, por consequência, questão mais decisiva para orientar a função da escola do que esta: a humanização. A tarefa pedagógica seria contribuir com a humanização. Este o sentido do fazer educativo (Arroyo, 2000: 240). A escola deveria primar por sua característica antropoplástica (cf. Jaeger, 1979: 13), formadora do *anthropos* (arte de plasmar o ser humano). Seria magnífico se, ao interrogarmos um garoto sobre o motivo de sua ida à escola, pudéssemos ouvir uma resposta do tipo: "Para ser gente".

3 - A Humanização como Horizonte Educativo

A partir de sua especificidade, porém articulada às demais esferas da existência, como pode a escola estar contribuindo para a construção da humanidade? Antes de tudo, é preciso lembrar que conhecer é um impulso como que natural e instintivo no sentido em que ele brota espontaneamente, confundindo-se, na sua origem, com o próprio impulso da vida (Severino, 1992: 19). As grandes experiências tipicamente humanas (amor, liberdade, felicidade, tecnologia, etc.) são perpassadas pela simbolização e, em alguma medida, pelo conhecimento (senso comum, mito, religião, arte, ciência, filosofia). Desta forma, o conhecimento -em especial o científico, filosófico e estético-, nosso instrumento de trabalho por excelência, não pode ter fim nele mesmo (e este é sempre um desvio perigoso e tentador). Todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de

forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização. Embora falho, limitado, muitas vezes enganador, é preciso investir no conhecimento, no estudo dos problemas-chave da realidade, da condição de complexidade humana (cf. Morin, 2000: 35), a fim de capacitar os sujeitos para a intervenção.

A perspectiva de humanização, portanto, não é algo que nos remete a meras elucubrações filosóficas ou valorativas. Muito pelo contrário, está presente a cada instante da vida do indivíduo, na produção concreta da existência, uma vez que o homem se constitui, se transforma, ao transformar.

Que importância teria o conhecimento face a realidades tão cruéis como a fome, a miséria, a exploração do homem pelo homem? Não seria um diletantismo epistemológico nos preocuparmos com o saber na escola? A (des)humanização não deveria ser o centro de interesse maior da escola? A escola não deveria ser um espaço de desencadeamento de ações de intervenção no real?

Não temos dúvida de que o importante é a prática (e ainda não qualquer uma, mas uma prática transformadora), tendo em vista que a miséria, a exploração, etc. são realidades profundamente angustiantes e mais do que passou o tempo de serem enfrentadas. Ocorre que todas elas se dão entre os homens, que estão, por seu turno, perpassados por algum nível de consciência, portanto, por saberes e por formas de operar com eles! Por isto, quando investimos na construção da consciência não é perda de tempo, mas uma mediação absolutamente necessária para a libertação humana!

O sentido do estudo, portanto, passa necessariamente pelo engajamento da escola com o processo de transformação dos sujeitos, bem como das relações sociais (injustas, excludentes) que permeiam nossa realidade, e do quadro de valores que sustenta tais práticas, abrindo novos horizontes para a radical humanização. Partindo da premissa do homem como ser de relações (com a natureza, com os outros, consigo), a transformação deverá dar conta de todas as dimensões da existência.

Na escola, o conhecimento é um dos eixos fundamentais para a articulação do nosso ofício. Ora, o conhecimento, em essência, é trabalho humano acumulado; radicalmente falando, trabalho é transformação da natureza, das relações entre os homens, bem como de suas representações. Então, quando o aluno de fato se apropria do conteúdo em sala de aula, trata-se de um processo

de humanização.⁴ Considerando que neste processo ele se modifica, podemos dizer que quando há efetivo ensino (ou seja, quando se consegue atingir a aprendizagem), a transformação já está se dando (sendo inclusive, muitas vezes, dolorida), só que ainda no nível pessoal (condição necessária, mas não suficiente para a transformação maior). Ampliemos, então, o enfoque.

Como nosso sistema é excludente, do jeito que está organizado não há lugar para todo mundo. Há necessidade de despertarmos o aluno para a indispensável mudança que deve ocorrer: não se trata mais de estudar simplesmente para poder garantir o seu lugarzinho no bonde da história; trata-se, isto sim, de estudar a fim de ganhar competência e ajudar a mudar o rumo deste bonde, ou seja, ajudar a construir uma sociedade onde haja lugar para todos!

Os alunos, desde cedo, precisam ser ajudados a construir um sentido para o estudo; entendemos que este sentido passa pela tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos (necessidade de viver num mundo que faça sentido), usufruir o patrimônio acumulado pela humanidade (poder participar das conquistas histórico-culturais) e, sobretudo, transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena (omnidimensional). A escola, aliada a outras instâncias sociais, deve ajudar na criação da consciência a respeito da realidade, de tal forma que seja possível identificar o vasto espectro de problemas que permeia a existência humana e propor soluções historicamente viáveis. É claro que esta tarefa não é absolutamente fácil no atual contexto. Este empenho do educador tem a ver com o enfrentamento da alienação: é um embate de perspectivas, de sentidos para o conhecimento e para a vida.

Portanto, o que vai dar a direção de superação das questões postas inicialmente pelo professor é também o que vai dar sentido, horizonte, para o aluno: a esperança de poder construir uma realidade diferente e de que a escola pode contribuir para a concretização desta sociedade mais humana. O mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno.

Aqui, então, o ciclo se completa: partimos da necessidade percebida de

⁴ Mas quando há efetivamente apropriação, dado que muitas vezes o que acontece é que o aluno apenas memoriza superficialmente, e pouco tempo depois já esqueceu tudo. Por outro lado, é preciso considerar que existe trabalho alienado, portanto, existem também conceitos, conhecimentos marcados por esta alienação. Devemos estar atentos a isto: consciência crítica. Toda tarefa educativa implica sempre escolhas, opções.

transformar a realidade. Para isto, vimos que era preciso um sujeito qualificado, o que demandava o conhecimento, o que, por sua vez, exigia o querer, que passa essencialmente pelo sentido maior, que passa pelo humanizar e que nos remete ao transformar. Logo, pelo que acabamos de ver, para conhecer é preciso ter como horizonte a transformação.⁵

Vemos, pois, como conhecimento e transformação constituem uma profunda unidade, impondo a necessidade de uma nova formação.

Assim, dentro de uma perspectiva democrática de sociedade, há absoluta necessidade da escola (como espaço onde, num processo de socialização, pode ser exercido o direito universal de acesso significativo à cultura, um dos direitos humanos fundamentais) e do professor (como grande pilar de sustentação desta tão humana intencionalidade).

4 - Sobre a Sensibilidade para a Utopia

As reflexões anteriores nos remetem à questão do papel e do lugar da utopia. Como sabemos, este é um aspecto controverso, sobretudo depois das críticas 'pós' (pós-moderna, pós-estruturalista). De imediato adiantamos que não estamos assumindo utopia naquele sentido dado por alguns autores modernos (como a Cidade do Sol de Campanella, 1568-1639) de um programa rigidamente definido, de uma descrição concreta e pormenorizada de passos a serem dados para se chegar a algum lugar; também não desejamos aquela perspectiva denunciada por Marx, qual seja, como "ópio do povo": algo irrealizável, que não tem em conta os fatos reais, forma de refúgio subjetivo pela fuga da realidade objetiva (recusa do princípio de realidade). O conceito de utopia foi criado e utilizado por Thomas Morus (1478-1535) na obra que o leva como título (1516), a partir de grego *topos* (que significa lugar) e *ou* (negação). Entendemos que a utopia tem um papel importante no processo de transformação quando é compreendida como *ou-topos*, qual seja, aquilo que não tem lugar ainda, mas que pode vir a ter, e, em especial, que desejamos que tenha. Neste sentido, tem uma função de denúncia de uma determinada situação e de anún-

⁵ É preciso distinguir enfoques: vários autores falam (e os próprios Parâmetros Curriculares insistem nisto) do fato de devermos nos capacitar para viver numa sociedade em rápidas e profundas transformações; ora, ficar nesta visão é nos limitarmos a ser objetos das transformações. Na Educação Libertadora, propomo-nos transformar a realidade de acordo com um projeto de emancipação humana, portanto, ser sujeitos da transformação.

cio da possibilidade de uma outra, a ser construída; portanto, é criadora e "subversiva". A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar (Santos, 1996: 323). Tem por base, pois, a esperança, a crença na possibilidade de mudança do real, conforme reflexão anterior. Partilhamos aqui da perspectiva de Ernest Bloch quando liga "a espera a um futuro melhor e a qualifica, ao mesmo tempo, de *docta spes*, isto é: de esperança fundada também no conhecimento do mundo e na análise científica de sua estrutura e contradições" (Münster, 1993: 13). Para Bloch, "utopia é, em primeiro lugar, um topos da atividade humana orientada para um futuro, um topos da consciência antecipadora e a força ativa dos sonhos diurnos" (Münster, 1993: 25). Contrapondo-se à utopia abstrata, afirma a concreta que é vinculada a tendências objetivas, já existentes na realidade (embora ainda não manifestadas).

Resgatamos utopia no seu sentido mais profundo, oriundo de uma concepção ontológica que reconhece o ser humano como inacabado (ainda-não-ser: dialética de um ser e de um não-ser cf. Bloch) e, nesta medida, toda existência é um constante vir-a-ser em direção ao ser-mais, tornar-se cada vez mais humano (tanto do ponto de vista individual quanto social).

Não podemos negligenciar as potencialidades criativas e transformadoras da realidade, seu excedente utópico ainda-não explorado (cf. Bloch), sua característica de objeto-projeto (Carvalho, 1988: 119). Deve fazer parte, portanto, das ciências da educação a preocupação com o futuro, a componente utópica (Gimeno Sacristàn, 1983: 33). Retomando a reflexão de Gimeno, Carvalho enfatiza: "a ciência da educação não pode apenas ser uma ciência descritiva: será também uma ciência normativa em que a componente utópica tem papel central" (1988: 93), visto lidar com um objeto inconcluído, em construção.

Viver é perigoso (cf. Guimarães Rosa); não podemos ficar aguardando passivamente o melhor momento, a melhor concepção que viriam a se configurar sabe-se lá quando. A vida nos cobra no aqui e agora. Temos de fazer apostas, temos de nos arriscar, nos chamuscar. Construir, assumir uma utopia, portanto, é uma tarefa delicada, mas decisiva. Na medida em que as previsões deterministas não são passíveis, é provável que as visões de futuro, e até as

utopias, desempenhem um papel importante nessa construção. Há pessoas que temem as utopias; eu temo mais a falta de utopias (Prigogine, 1996: 268).

Que se reconheça: mudar a realidade não é absolutamente fácil! É a meta a ser alcançada, um ideal que dá sentido ao caminhar. Assim, se o professor não sonha mais, se não deseja, se não tem a esperança crítica, o que está fazendo em sala de aula? Aliás, o que está fazendo na vida?

Devemos recusar o convite insistente para amesquinhar a existência e nos conformarmos com a idéia de que o mundo que está aí é este mesmo e que não há outra saída. Precisamos recuperar a capacidade de sonhar, resgatar a utopia de um mundo melhor, ter uma visão de futuro, ter coragem de ousar, propor.⁶

Para os que, eventualmente, já estão com as baterias armadas contra tais argumentos, vale o sugestivo alerta de Boaventura Santos: não disparem sobre o *utopista*!⁷ Afirma o autor: O único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito (2000: 331-332).

A atividade docente, quando pensada em termos dialéticos, complexos, implica, pois, a sensibilidade, a capacidade de ler a realidade, estabelecer uma meta, ir buscar mediações para atingir esta meta a partir do real (Métodos). Na base de tudo, como vemos, está a sensibilidade. Como diz a belíssima música *Eu só peço a Deus* (Solo le Pido a Dios, de Leon Gieco e Raul Elwanger): Eu só peço a Deus que a dor não me seja indiferente; que a morte não me encontro um dia, solitário sem ter feito o que eu queria.

⁶ Nisto estamos em grande vantagem em relação à mídia comercial, dado que ela está estruturalmente impedida de fazer tal coisa, por ser contrária à sua lógica de alienação e exploração.

⁷ Utopista: pessoa que concebe ou defende utopias; aquele que é portador de uma utopia.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BLOCH, Ernst. O Princípio Esperança, vol. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. Epistemologia das Ciências da Educação. Porto: Afrontamento, 1988.
- CHARDIN, Pierre Teilhard de. O Lugar do Homem no Universo. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- DELORS, Jacques (rel.). Educação: um Tesouro a Descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Explicação, Norma e Utopia nas Ciências da Educação. Cadernos de Pesquisa (44). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1983.
- JAEGER, Werner. Paidéia - a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- MORIN, Edgar. Cruzada de Heróis Anônimos pelo Planeta. O Estado de São Paulo, 4.2.2001, p. 10-11, c. D.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MÜNSTER, Arno. Ernst Bloch - Filosofia da práxis e utopia concreta. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- PRIGOGINE, Ilya. Dos Relógios às Nuvens. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade, 2a ed. São Paulo: Cortez, 1996b.
- SAVATER, Fernando. O Valor de Educar. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SEVERINO, Antônio J. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1992.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 4a ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso S. Para onde vai o Professor - resgate do professor como sujeito de transformação, 10a ed. São Paulo: Libertad, 2003.