



Um galo sozinho não tece a manhã: primeiros passos de uma gestão transdisciplinar

(Relato feito a partir das experiências vividas)

Profª Dra. Mariana Thieriot

"Parece não existir mais idéias comuns entre os seres humanos, nem idioma para se compreender. Se, no entanto, existisse um fundo de raciocínio comum, poderíamos esperar compreender-nos. A compreensão viria, entre seres semelhantes, tão naturalmente, tão necessariamente, quanto à discórdia e a guerra entre seres absolutamente dispares, contraditoriamente organizada. Precisamos apressar-nos em colocar um pouco de ordem nos cérebros, se queremos colocar ordem nas coisas. Não sabemos ao certo qual será a fórmula social para o amanhã. No entanto, se queremos que a evolução, inevitável, iminente, se cumpra através do acordo das vontades pensantes, e não debaixo do impulso cego dos instintos, é tempo de dar aos homens uma educação que os aproxime ao invés de dividi-los".

Paul Robin - A educação integral

Quando me tornei uma dos membros fundadores no grupo do CETRANS (Centro de Educação Transdisciplinar), que funcionou na USP, na Escola do Futuro de 1999 a 2003, não tinha a menor ideia do que era ser transdisciplinar, e quanto mais ouvia as palestras sobre a "Complexidade" do mundo e os "vários níveis de realidade" existentes na natureza, assim como a necessidade de adquirir novas lógicas para nos mover neste "multiverso", definir a atitude transdisciplinar, ou mesmo dar as pessoas uma definição de nosso movimento, tudo me parecia extremamente difícil... Adotei o "estamos em estudo, ainda não possuímos uma definição que seja aceita por todos, estamos buscando..." Afinal éramos quarenta pesquisadores, cada um de uma área, e pessoalmente nunca tinha imaginado ter o privilégio de me tornar amiga de um eminente astrofísico ou de uma emérita enfermeira preocupada com o acompanhamento de doentes terminais...

Após muitos anos trocando ideias, cruzando saberes, vendo pessoas partirem, pessoas chegarem, perdendo e fazendo amigos, vivi uma primeira experiência de coordenação do grupo em 2004, quando o CETRANS se desvinculou da USP, em busca de identidade própria.

Dos bons momentos e das crises que atravessei nesse período no qual tive de confrontar as utopias da cogestão com os limites da formação da pessoa que sou, o descompasso entre a intenção e o gesto, extraí algumas ideias, algumas possíveis pistas de trabalho, para que os

diversos grupos preocupados com a questão da formação prosseguir o incomensurável esforço de mudança paradigmática dentro das organizações... E que possamos ter o fôlego de ousar o círculo, o diálogo entre os diferentes, a composição mútua do conhecimento e a superação de modelos organizacionais que impedem o desenvolvimento integral e sereno do ser humano.

Hoje, rompendo com o pensamento dominante no século passado, um século marcado pelo pensamento cartesiano, positivista e disciplinar, que se dava no contexto da extrema fragmentação do conhecimento, ser transdisciplinar equivale a transformar-se num ser de relações, um ser de diálogo, que mantém sua especificidade disciplinar, sua formação primitiva - no meu caso, a formação filosófica - mas que não se fecha para o influenciar e o receber influências de outros campos de conhecimento, ousando cruzar saberes oriundos das ciências exatas, com as ciências humanas, as artes e as diferentes tradições espirituais. Gostaria de apontar cinco direções de trabalho que caracterizariam os primeiros elementos de uma gestão transdisciplinar:

1. adotar uma lógica de inclusão nos relacionamentos com grupos e organizações;
2. humanizar o executivo, compreendendo que toda organização humana é uma organização aprendente;
3. vetorizar as organizações - dotar as organizações de projetos com dimensão "política e pedagógica", isto é, com uma concepção simultaneamente precisa e aberta de ser humano e de mundo no qual se espera viver;
4. praticar uma "metagestão": ser capaz de "metaavaliar" o processo de evolução das organizações, afim de favorecer a emergência de lideranças múltiplas.

1. A lógica da inclusão nos grupos e organizações

Mônica Gather Thurler, estudando os vários estilos de liderança dentro de uma organização, define uma série de modalidades de relações entre os profissionais: o modelo "individualista", o modelo "familiar", o modelo do "balconista", a "colegiatura forçada" e a "cooperação profissional". Sem querer seguir a autora ao pé da letra, pois todos os modelos reduzem nossa experiência do real, tomarei emprestadas as categorias definidas para compreender melhor as dificuldades que tivemos e as possibilidades que se oferecem a nós.

1.1 O individualismo

O individualismo, embora muitas vezes denunciado, ainda representa, segundo a autora, uma cultura dominante, pois o modelo individualista oferece ao membro de uma organização ou ao seu líder uma esfera quase "privada", que constitui uma proteção bem vivida, e às vezes vital, contra os julgamentos e as intervenções vindos de fora.

No contexto da cultura escolar e a posteriori no contexto da cultura universitária, muitas vezes o docente trabalha sobre a pressão da avaliação de um corpo discente heterogêneo, de colegas que possuem uma formação e, portanto visões de ser humano e de mundo opostas às suas e de coordenadores preocupados em manter o status quo. Portanto, quando confrontado com problemas de cunho didático em sala de aula, o professor opta por resolvê-los sozinho, pois, se compartilhá-los, muitas vezes em vez de ter ajuda, desencadeará novos problemas. O mesmo ocorre no contexto de uma reunião na qual o docente discorda do rumo tomado pelo colegiado, no caso do colegiado preferir um rumo mais tradicional - muitas vezes ele opta por inovar sozinho. No entanto, como observa Mônica Gather Thurler, "o que protege da controvérsia, isola também, em parte de toda a fonte de reconhecimento ou de apoio". A autora se apóia numa concepção de avaliação na qual o erro, a inadequação de uma fala, de um comportamento ou da realização de uma tarefa são compreendidos como momentos de aprendizado que vão permitir uma tomada de informação, uma regulação da ação e a superação das dificuldades encontradas. Ora, no contexto da lógica burocrática que hoje vigora nas organizações o erro não é compreendido como um fator de aprendizado, devido à

ênfase dada ao volume e à qualidade de tarefas realizadas no mais breve espaço tempo possível, e não ao sentido e à qualidade do trabalho desenvolvido. O erro é vivido como algo extremamente ameaçador, visto como fator de exclusão, de demissão por justa causa, de humilhação perante os colegas etc...

A tradição burocrática inscreve o julgamento sobre a prática do outro no contexto de uma avaliação externa, por diretores, inspetores ou coordenadores, o que, para a autora, não constitui um modelo positivo. Suponho que o temor ou o impacto desse "julgamento pelo outro" conduziu muitas pessoas a saírem voluntariamente ou serem demitidas de uma organização.

1.2 A balcanização

A estrutura "balcanizada", segundo Mônica Gather Thurler, é "constituída por grupos separados, às vezes competitivos ou em conflitos, que buscam continuamente defender sua autonomia e fazer prevalecer seu ponto de vista, quando não podem fugir a lei comum. Os subsistemas funcionam como feudos vagamente conectados".

Esses "feudos" são o que apelidamos popularmente de "panelas" no Brasil, pois em todas as organizações existem ideologias e orientações muito diferentes no que diz respeito ao sucesso de uma escola, de uma universidade ou até de uma organização empresarial.

Exatamente como no caso do modelo individualista, esses pequenos grupos, que às vezes são "prazerosos caldeirões", permitem a sobrevivência dos sujeitos em organizações cada vez mais frias e impessoais; pois nelas estes identificam sua "tribo", desenvolvem laços afetivos, amizades duráveis e alianças estratégicas... E, de fato, parece importante no âmbito profissional encontrar pessoas com as quais nos reconhecemos, possamos desenvolver afinidades, cumplicidades e com as quais gostamos de conversar e elaborar nosso conhecimento. Esses pequenos círculos têm o mérito de serem círculos seguros, pois existe um pacto de confiança entre seus atores, que se manifesta quando eles se encontram ameaçados por outros membros da organização. No entanto, o pertencimento a esses feudos parece intimamente associado à lógica da exclusão. "Eu só te aceito se...".

Esses vários grupos produzem dentro das organizações projetos "mosaicos" (BROCH; CROS, 1989): "que se realizam muitas vezes no âmbito de uma direção liberal, voltada para a permissividade, julgando que cabe aos próprios atores decidirem, ou sustentando que os problemas de acordo e harmonização fazem parte das contradições intrínsecas de toda a dinâmica organizacional e que é preciso conviver com elas".

A direção mantém-se retraída, mas acolhe as propostas, fazendo-se de bom grado o porta-voz junto à administração tutelar. Tal atitude não é necessariamente demagógica: "às vezes é a simples consequência de uma falta de segurança, da dificuldade em captar o papel da direção no campo pedagógico", já que ela não se dá o direito de desenvolver sua própria visão do futuro, nem de assumir uma liderança transformadora."

Segundo Staessens (1991), "essa postura que ignora a necessidade de visões comuns a médio e longo prazo, quase não produz mudanças duráveis". Penso que a "balcanização" da produção do conhecimento é um dos maiores obstáculos à integração transdisciplinar do conhecimento, pois esse movimento reforça as diferenças e os antagonismos. O desafio de construirmos uma "visão transdisciplinar" do que deva ser a formação do ser humano dada a diversidade de posições assumidas, com conflito/sem conflito; com líder/sem líder; diretivo/não diretivo; tradicional/inovador etc... é muitas vezes desgastante, e algum de nós experimentaram durante o processo a famosa síndrome de "burn-out". De tanto perceber que investiram sua energia em causas impossíveis, se deparando com intermináveis lutas de poder entre facções, alguns pesquisadores decidiram ao final de um certo tempo que a verdadeira vida encontra-se em outro lugar, e que é preferível cultivar seu jardim com os

seus. No entanto, a minha experiência de diálogo transdisciplinar com vários grupos de professores e alunos, mostrou-me que essas associações por afinidade espontânea dentro das organizações não são algo tão negativo quanto se imagina à primeira vista; elas deveriam poder ser lidas como a primeira etapa de integração de um grupo, a construção tênue das primeiras identificações no seio de um grupo. De fato, como sobreviver s num grupo heterogêneo sem afinidades, sem preferências, sem aquele colega que carrega sua pasta, telefona quando você está doente, envia aquele e-mail engraçado, lhe dá uma carona, ou compartilha uma pizza após o expediente? No entanto, a partir dessas primeiras afinidades, é preciso a capacidade de construir uma identidade cultural, que possa congrega valores comuns, dar origem a um projeto coletivo que satisfaça a todos. Trata-se de assumir coletivamente "nossa própria visão do futuro", num ato de liderança múltipla e transformadora.

1.3 "O modelo familiar"

A família, modelo assentado no paternalismo, foi um modelo que experimentei raramente; embora ele seja uma tentação na hora das dificuldades, portanto parece importante analisá-lo. De acordo com Staessens (1991), neste modelo "a ênfase é colocada nas relações informais entre os membros, há poucas estruturas, demonstra-se forte confiança no desenvolvimento espontâneo das coisas. Tenta-se reduzir ao máximo os aspectos administrativos, evita-se os conflitos, visa-se antes de tudo, o bem-estar uns dos outros." Bem-estar que no entanto decorre de uma abordagem tradicional e burocrática. O funcionamento burocrático visa eliminar toda a incerteza da organização, portanto ele deixa aos atores pouca margem de manobra para inovar e se desenvolver: a lógica burocrática permite executar e reproduzir tarefas, e não questionar o sentido delas, para aperfeiçoalas, numa perspectiva de evolução do ser humano dentro das organizações.

"No modelo familiar, os atores não trazem muitas trocas sobre seu trabalho; por exemplo em problemas encontrados na instituição escolar de situações pedagógicas e didáticas. Nunca assistem à aula de um colega. Por nada no mundo se permitiriam questionar a prática de outro existem assuntos que preferem questionar baixinho em vez de dizê-las em voz alta; e também não admitiriam ninguém se intrometendo em seus assuntos. Há aqui uma espécie de código tácito não escrito, segundo o qual é preferível evitar a incômoda tendência inerente a alguns formadores ou pesquisadores de fazer distinções sutis a cada instante. Em contrapartida, concede-se muito valor a intimidade; reúnem-se entre si para falar sobre seus familiares, seu trabalho etc. O líder adota o papel de "pastor" ou "avô", preocupa-se com bem-estar de todos, faz o papel de "ouvidor geral".

Quando há tensões, investe-se na sociabilidade e no bem-estar (rituais, festas, manifestações diversas) e soluções pragmáticas mais do que sua reflexão crítica e em uma abordagem sistêmica e sistemática dos problemas enfrentados, e da mudança que implica sua superação. No entanto, apesar das críticas apontadas por Staessens, a afetividade, a "intimidade presente no modelo familiar" foi vista por educadores como Pestalozzi como um componente essencial no bom relacionamento dos grupos e no desenvolvimento da aprendizagem. É muito importante poder "comungar" juntos, num aniversário, num jantar de final de ano, em torno de algumas ideias, unidos por valores compartilhados, como pelo sangue de uma mesma família; no entanto, essa afetividade deveria nos dar coragem para resolver os problemas enfrentados na organização de forma inovadora, e não conduzir seus membros a um processo de alienação. A outra dificuldade do modelo é a centralização paternalista ou maternalista em torno de uma figura para a qual, inconscientemente, transferem-se relações filiais.

Essa centralização do poder, calcada no modelo familiar, foi muito bem descrita no livro de G. Orwell, no qual "Big Brother is watching you", em que de forma perversa a tarefa de proteção e cuidado de um líder transforma-se na relação bem descrita por Hegel de senhor

e escravo, uma relação de dominação e subserviência que aprisiona seus atores na verdade de um só.

Segundo Rosenholts (1989), é preciso indagar-se em que medida o modelo familiar não representar uma etapa rumo a formas mais depuradas, mais profissionais, mais centradas na mudança, na análise e na planificação necessária. E como aponta Mônica Gather Thurler, esse modelo, combinado com a cooperação profissional, poderia permitir o advento da mudança de paradigma nas organizações.

1.4 A colegiatura forçada

A colegiatura forçada equivale uma cooperação imposta de cima pela intelligentsia da organização. Essa forma de colegiatura muitas vezes pode "segurar" um grupo de pessoas abertamente heterogêneas. Ela pode nos casos mais favoráveis ser uma fase de transição para a instauração de uma cooperação mais livremente assumida; pode auxiliar os atores da organização a "transporem o passo" e ousarem um novo modelo. Os defensores da colegiatura forçada acreditam que é possível forçar a cooperação e a parceria por via administrativa. No âmago da colegiatura forçada existe uma preocupação temporal: é preciso honrar os prazos, portanto aborta-se muitas vezes de um processo de criação comum para cumprir determinadas tarefas imprescindíveis para a sobrevivência de um grupo, que se cumprem, no entanto, a despeito de sua evolução. Mônica Gather Thurler emitiu três reservas diante desse modelo:

1. A colegiatura forçada não pode ser substituída por uma cultura de cooperação cuja gênese demanda tempo. Uma solução rápida, administrativamente visível e fácil de passar para o papel, permitirá, sem dúvida, demonstrar ao público que a direção está tentando favorecer o trabalho de equipe. Mas é pouco provável que a qualidade das interações dentro grupo melhore com esse tipo de medidas administrativas.
2. A colegiatura forçada pode ser sentida como uma afronta pelos membros do grupo, por ignorar completamente a cooperação espontânea já em vigor. Pode até enfraquecer as relações existentes, acrescentando-lhes um peso administrativo mal vivido, impondo, por exemplo, quase no momento a duração dos encontros.
3. A colegiatura forçada pode levar à proliferação de encontros não desejáveis, trazendo uma sobrecarga aos membros do grupo, e destruindo os escassos espaços de vida informal do grupo. Fora o fato de que os líderes estarão descuidando do fato de que "muitos aspectos da vida de uma equipe, que aparentemente são ociosos e inúteis, na verdade participam de maneira central para a construção de uma cooperação profissional (NIAS et al., 1994; NIAS, 1995). No caso da vivência dolorosa da situação de "colegiatura forçada", o grupo gira em círculo, prisioneiro do labirinto de suas emoções, debaixo de uma fachada polida de cooperação.

Como descreve Jean Shinoda Bolen:

"Se alguma vez você já andou em um labirinto, eis a jornada: você anda e anda, seguindo um caminho com curvas e que muda constantemente de direção. Você não tem como saber o quanto está distante do centro até que subitamente está lá. Uma vez no centro - um local simbólico de visão e sabedoria - você pode ficar lá o quanto quiser. Então é hora de se apropriar desse conhecimento ou experiência e utilizá-la no mundo. E mais uma vez, você caminha pelo labirinto sem saber o quão longe ou perto está da saída. Até que, de repente, você faz a última curva e sai."

1.5 A cooperação profissional: tecendo um círculo

A metáfora da tecelagem ilustra bem a dimensão artesanal, de fiação, de costura, das relações, para que o círculo possa ocorrer. Sinto que articular um círculo com pessoas diferentes pede de cada um de seus membros a paciência, a coragem, os subterfúgios e os silêncios de Penélope. Suponhamos que o conhecimento seja uma tapeçaria, composta de múltiplos fios, de múltiplas representações, tecida durante o dia e desmanchada a noite; a tapeçaria, "as formas que o conhecimento adota", são mera ilusão que Penélope utiliza para distrair seus pretendentes. Quando acabar a tapeçaria, ela terá de escolher um marido... No entanto, Penélope já tem um marido, Ulisses, que embora dado por morto, ela intui vivo e espera, enquanto fia e desfia sua interminável tapeçaria. Ou seja, o objetivo de Penélope não é fa-zer a tapeçaria, como o objetivo do conhecimento não é o livro, ou a tese; o que dá sentido a tapeçaria de Penélope

é distrair seus adversários e reencontrar Ulisses. Muitos são os adversários. No campo da construção do conhecimento

transdisciplinar: o ego, a vaidade, a arrogância, a insegurança e o medo, a desconfiança, a descrença, a inveja, o preconceito etc. etc....

O encontro de Ulisses e Penélope, o motivo profundo da tapeçaria, talvez seja o encontro de uma pessoa com ela mesma. Os livros, as teses, as teorias organizacionais são os mediadores, como a tapeçaria de Penélope, de um ser humano com ele mesmo, integrando-se lentamente, para poder integrar-se com outros e participar de uma obra coletiva.

"As culturas de cooperação eficientes não se distinguem por sua organização formal, nem pelas modalidades de funcionamento das reuniões, nem pela qualidade, coerência ou continuidade das atitudes de uns para os com outros, mesmo quando esses traços são observáveis duradouramente e favorecem ajuda mútua, confiança e abertura. Elas estão arraigadas em valores compartilhados por todos os atores envolvidos, naquilo que Joule e Beauvais (1998) chamam de - 'submissão livremente consentida', um envolvimento em um ato identificado".

É preciso, portanto, existir uma missão comum, um quadro de referência compartilhado e uma organização centrada na responsabilidade coletiva. Entre ruptura, tropeços, chegadas e partidas, o Cetrans foi tecendo sua história, e o que nos reuniu, o espaço vazio e pacificado no qual conseguimos nos colocar, no respeito absoluto de nossas diferenças, foi o livro que estamos atualmente tecendo juntos. Nos encontramos no processo de composição mútua, ali nos reconciliamos e tecemos nossa identidade, uma identidade circular, parecida com mandalas antigas ou as ondas circulares na água provocadas por uma pedra rápida lançada com precisão. Esse livro, essa nossa "tapeçaria", não é o final da história, mais apenas o vestígio do reencontro de Ulisses e Penélope.

2. Humanizar o executivo

Diante dessa experiência, ficou claro para todos nós que as tarefas burocráticas não podiam se sobrepor ao que era o essencial para todos no nosso grupo "ser uma organização aprendente". Decidimos, portanto, humanizar o executivo, as comunicações, as orientações oriundas da coordenação geral que primeiramente era formada por três coordenadores, e passou a ser formada por sete coordenadores tornando-se, portanto, mais representativa do grupo. Os projetos de pesquisa que são nossa razão de ser estão se tecendo; algum de nós identificou e reconheceu seu perfil, certas pessoas estão mais preparadas atualmente para desempenhar tarefas técnico-administrativas, outras para pesquisar, e a inter-relação entre estes dois aspectos da organização está mais humano. A dimensão executiva de uma organização precisa dessas duas dimensões, senão ela se transforma em máquina ou não consegue se encarnar na realidade: numa organização aprendente é preciso conciliar o navegador, que sonha, desbrava, arrisca e a tecelã, que costura pacientemente o sentido, o administrador e o pesquisador, o gestor e o vetor de sua gestão.

3. Vetorizar as organizações

Qual é o sentido se constituir uma organização hoje, neste milênio que começa, seja ela uma empresa ou uma escola - pois a escola não deixa de ser uma empresa, precisa de subsídios matérias para sobreviver, e a empresa não deixa de ser uma escola, pois seus funcionários precisam evoluir -, para que possa se manter no mercado de trabalho: O lucro? A fama? A qualidade de vida? O desenvolvimento humano? A sustentabilidade da sociedade? Um mundo melhor? A paz e a concórdia entre os seres humanos? A vaidade e ambição?

Um pouco de tudo isso... Existe sempre um "claro-escuro" de intenções. Refletindo com meus estudantes, concluí que no cerne de nossos encontros, e seja lá o que for que produzimos, durante esses encontros, está uma busca de sentido. O sentido não se encontra sozinho, tal qual o pretendia Ulisses, perdido no oceano, vagando à deriva, resistindo às sereias, nem como teimava Penélope, desfazendo a noite intermináveis tapeçarias; o sentido nasce nos encontros e nos reencontros humanos, nas pazes que aprendemos a fazer após as longas brigas, as viagens solitárias, ou as noites de insônia. Se as organizações humanas conseguem transformarem-se em lugares em que faz sentido se encontrar ou se reencontrar, se portanto elas possuem um vetor claro, a busca de sentido, a compreensão mútua, elas podem definir um projeto coletivo e transdisciplinar que esteja subordinado a essa busca, o que Paulo Freire chamou de "projeto político-pedagógico", que define o sentido de uma organização e os meios de caminhar em direção a ela.

4. Metagestão

Nenhuma caminhada de uma organização é linear, nenhum progresso é linear, o percurso é feito aos saltos, rupturas descontínuas; portanto, é preciso que cada ator da organização avalie por si só seu processo dentro dessa organização, isto é, se "auto-avalie", regule sua ação e interfira no processo, transformando-o. Essa auto-avaliação permanente de seus membros, solta, alerta e aberta, é que vai permitir a emergência de lideranças múltiplas, de pessoas que interferem e participam da melhoria da organização:

- "Percebi isto" - "Descobri tal coisa" - "Sugiro tal caminho" - "E se tentássemos outra coisa melhor..."
- "que tal recomeçar de outra forma?"

Ou seja, é preciso que as consciências possam ser levadas em conta e se expressem. Acredito que o melhor juiz de um ser humano, não é seu superior ou seu subordinado, mas sua consciência. Hoje o conhecimento é externo, pautado no conteúdo, as pessoas possuem habilidades, competências, mas não desenvolvem o auto-conhecimento necessário para relacionar sua consciência com aquilo que fazem, trabalham de forma autômata, mecânica e infeliz. Ser membro de uma organização paga o salário, mas muitas vezes não faz o menor sentido.

P r e c i s a m o s reintroduzir nas organizações um conhecimento que permita enfrentar o caos em que se encontra nosso mundo com nosso cérebro como escreveu Deleuze, com o que este cérebro possui de imaginação criadora, de visão, de racionalidade e afetividade, isto é com a consciência que o move, para não nos privarmos das núpcias tardias, outonais, após noites em branco e viagens em círculos em que Ulisses e Penélope celebram a alegria de compreender sua presença no mundo.

"Um galo sozinho não tece uma manhã.
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe o grito de um galo antes e o
lance aos outros;

E de outros galos que cruzem os fios do sol de seus
gritos de galo, para que a manhã desde uma
teia tênue vá se tecendo, entre todos os galos"

(João Cabral de Mello Neto - Tecendo a manhã)

Referências

BOLEN, Jean Shinoda. O milionésimo círculo. São Paulo: Triom, 2003.

BROCH, M. -H.; CROS, F. Ils ont voulu un projet d'établissement; stratégies et methodes. Paris: INRP. Rencontres Pédagogiques, n. 21989.

DELEUZE, Gilles; GATTARY, Felix. O que é a Filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GABRIEL, Giroud. Paul Robin. Paris: Mignolet e Storz, 1937.

HEGEL, G. W. F. La phenomenologie de l'esprit (traduit par Jean Hyppolite). Paris: Aubier Montaigne, 1941.

NIAS, S. J. Teacher's moral purposes, sources of vulnerability and strength, apresentado no simpósio Teacher's Burnout, organizado pela fundação Johann Jacob, em Marbach, Alemanha, nov. 1995.

NIAS, J. et. al. The culture of collaboration. In: POLLARD, A. e BOUME, J. (Dir.). Teaching and Learning in the primary school. London: Rautledge, 1994.

ORWELL, George, 1984. São Paulo: Ed. Nacional, [19--].

ROSENHOLTZ, S. T. Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implication for teacher induction program The elementary school journal, Mar. 1989, p. 422-439.

STAESSENS, K.; VANDENBERGHER. Vision as a core component in school culture. Apresentado na Conferência Professional culture in schools. Types and processes, 1991.

THURLER, Monica Gather. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.