

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

46 | décembre 2007
L'émergence d'une autre école

Entre nouveaux gouvernements et nouveaux projets éducatifs. L'école latino-américaine

New governments and new educational projects. Latin-American Schools
Entre nuevos gobiernos y nuevos proyectos educativos. La escuela latinoamericana

Dalila Andrade Oliveira

Traducteur : Marie Lafuente



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/601>
DOI : 10.4000/ries.601
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007
Pagination : 67-76
ISBN : 978-2-8542-0574-9
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Dalila Andrade Oliveira, « Entre nouveaux gouvernements et nouveaux projets éducatifs. L'école latino-américaine », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 46 | décembre 2007, mis en ligne le 29 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/601> ; DOI : 10.4000/ries.601

Entre nouveaux gouvernements et nouveaux projets éducatifs

*L'école latino-américaine**

Dalila Andrade Oliveira

L'objet de notre article est d'examiner certains changements vécus par les écoles latino-américaines, en particulier au Brésil, qui résultent des réformes éducatives de ces dix dernières années. Nous nous appuyons sur une recherche documentaire menée dans trois pays – l'Argentine, le Brésil et le Chili –, sur la littérature publiée sur ce thème ainsi que sur une recherche empirique réalisée dans des écoles publiques du Brésil (Oliveira, 2006).

LES RÉFORMES ÉDUCATIVES DES ANNÉES 90

La majorité des pays du continent latino-américain avait échoué, jusqu'au début des années 1990, à instaurer la généralisation de l'éducation de base, bien que l'organisation de leurs systèmes scolaires remonte à plus de quarante ans. Les réformes engagées à partir des années 1990 ont été orientées par cette nécessité. Au Brésil, le droit à l'éducation de base, entendue comme l'éducation à laquelle tout un chacun doit avoir accès librement de la naissance à la fin de l'enseignement moyen, est récent. Jusqu'au début des années 1990, seule une petite partie de la jeunesse brésilienne pouvait aller jusqu'au terme de l'enseignement fondamental. Ce n'est qu'au cours des années 1990 que cela devint une réalité, le nombre d'élèves achevant l'enseignement fondamental ayant augmenté de 136 % entre 1991 et 1999.

Au Brésil, l'élargissement du concept d'éducation de base est un droit social conquis au terme de luttes menées au sein de la société civile et qui se sont traduites par des lois. Ce droit, inscrit dans la Constitution fédérale de 1988, s'est heurté, au cours des dix années suivantes, à un mouvement de réformes s'inscrivant à contresens.

En Amérique latine, les réformes éducatives des années 1990 étaient principalement orientées vers l'équité sociale, principe approuvé lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien, en 1990, pour les pays les plus pauvres et les plus peuplés du monde. Les systèmes scolaires latino-américains se sont alors réformés avec l'objectif de répondre aux impératifs

* Article traduit par Marie Lafuente.

de la formation pour l'emploi formel. Dans le même temps, ils ont commencé à jouer un rôle important dans la conduite de politiques sociales visant la réduction de la pauvreté. L'argument central de ces réformes est résumé par l'expression « transformation productive avec équité », qui était largement utilisée dans les documents produits par les organismes internationaux relevant de l'ONU et destinés à servir d'orientation aux gouvernements latino-américains en matière d'éducation (CEPAL, 1992).

Le principe directeur de ces réformes était la promotion de l'équité sociale par la réduction des inégalités sociales, celle-ci étant obtenue par le développement de l'éducation, afin de permettre aux populations en situation vulnérable de trouver des voies pour survivre (Carnoy, 1992).

On observe donc un double enjeu dans les réformes éducatives qui se mettent en place à cette période en Amérique latine : l'éducation orientée vers la formation pour le travail est en même temps orientée vers la gestion et la maîtrise de la pauvreté (Oliveira, 2000). Dans ces pays, ces réformes sont réalisées dans un contexte de réforme de l'État et de coupes dans les dépenses publiques (Salama & Valier, 1997). Elles amènent à une nouvelle régulation éducative caractérisée par la centralité de l'administration scolaire : l'école comme noyau de la planification et de la gestion, le financement *per capita*, la régularité et l'élargissement des examens nationaux d'évaluation, l'évaluation institutionnelle et la participation de la communauté à la gestion scolaire (Medina & Kelly, 2001 ; Birgin, 2000 ; Feldfeber & Oliveira, 2006). La configuration des systèmes éducatifs est modifiée dans ses aspects concrets et d'organisation selon des critères de productivité et d'excellence, exprimant une régulation qui, bien qu'elle s'adresse à l'institution publique et étatique, est solidement ancrée dans le marché (Barroso, 2003, 2006 ; Lessard, 2004 ; Maroy, 2006). La notion de justice sociale se confond avec les principes d'efficacité qui, à partir de ce moment, commencent à orienter les politiques publiques éducatives.

À partir de là, les politiques éducatives latino-américaines font apparaître un mouvement contradictoire, car elles démocratisent l'accès à l'école au prix des inconvénients liés à la massification de l'enseignement. Des travaux de recherche menés dans la région ont montré que l'incorporation de nouveaux secteurs sociaux dans l'éducation, dans un contexte de restriction des ressources, a eu de profondes conséquences sur le développement ultérieur des systèmes éducatifs, avec des effets directs sur les conditions de travail et les rémunérations des enseignants (Birgin, 2000 ; Tiramonti, 2001 ; Oliveira, 2005, 2006).

Les enseignants sont généralement considérés comme les principaux responsables de la performance des élèves, de l'école et du système dans le contexte actuel de réformes et de nouvelle régulation éducative. Face aux fonctions variées de l'école publique, les enseignants se trouvent souvent confrontés au besoin de satisfaire à des exigences qui vont au-delà de leur formation professionnelle. Il est important de noter que, dans un contexte de pauvreté,

l'école est souvent la seule institution publique locale. Dans de nombreuses municipalités brésiliennes dépourvues de dispensaires, de centres de loisirs, de centres culturels, voire de bibliothèques, l'école est finalement le seul espace où les problèmes de santé sont un tant soit peu pris en charge (ou simplement décelés) et elle représente la seule possibilité d'accès culturel pour les élèves et pour l'ensemble de la communauté. Les enseignants se voient contraints d'exercer des fonctions qui vont au-delà de leurs capacités techniques et humaines.

Dans le cas brésilien s'ajoute encore à ces facteurs la consécration, dans la Constitution fédérale de 1988, du principe de gestion démocratique de l'enseignement public, ultérieurement réglementé par la loi n° 9394/96 sur les directives et bases de l'éducation nationale. Bien qu'elle représente une conquête des mouvements sociaux, la démocratisation de la gestion scolaire entraîne de nouvelles exigences pour les personnes concernées. Les travailleurs doivent participer à la gestion de l'école, au choix direct des directeurs et coordinateurs scolaires, à la représentation auprès des conseils scolaires et à l'élaboration collective du projet pédagogique. Une autre conquête de cette période est l'accroissement du nombre de jours de scolarité, qui passe de 180 à 200, soit huit cents heures par an. On peut ainsi considérer qu'il y a eu une dilatation sur le plan légal de ce qui est entendu comme le plein exercice des activités d'enseignement. Le travail enseignant comprend désormais les activités dans la salle de classe, les réunions pédagogiques, la participation à la gestion de l'école, la planification pédagogique, entre autres. Ce processus a abouti à une extrême intensification du travail, qui s'accompagne en outre de la précarisation de l'emploi (Fanfani, 2005; Oliveira, 2005).

LE PRIX DE L'AUTONOMIE POUR LES ÉCOLES ET LES ENSEIGNANTS

La croyance dans l'école comme principal moyen d'insertion sociale résiste, malgré un contexte de crise du chômage et de vulnérabilité des économies latino-américaines, dans lequel l'avenir promis aux générations les plus jeunes est de plus en plus risqué. L'accès à l'école formelle et sa qualité est encore un objet de lutte pour les mouvements organisés d'Amérique latine, tandis que le droit à l'éducation reste à conquérir pour la grande majorité de la population. Ce sont ces luttes qui, dans de nombreux cas, apportent une éducation régulière à des communautés lointaines, pauvres, vivant à la périphérie des grands centres urbains. Les politiques éducatives les plus récentes ont satisfait à ces mouvements, tout en proposant une nouvelle configuration de la *res publica* et en modifiant le sens de la réponse apportée aux besoins à couvrir.

En Amérique latine, où on n'a pas réussi à parvenir au bien-être social, on assiste au développement et à la réorganisation des systèmes scolaires dans un objectif d'universalisation, même s'il n'est pas encore atteint dans la plupart

des pays. La modernisation de la société latino-américaine, orientée vers le progrès économique, a trouvé dans les systèmes scolaires l'un de ses grands bastions. En même temps que l'école formelle s'organisait et devenait une réalité dans la perspective d'améliorer les conditions de vie de la population, elle représentait également une condition objective de développement économique de ces pays. L'idéologie du « développement national » présupposait la scolarisation de la population comme processus civilisant. L'éducation publique comme politique sociale universelle apparaissait comme une concession de droits sociaux par l'État, même si elle était précédée, dans de nombreux cas, par d'importantes mobilisations de travailleurs. Cette période a été marquée par une forte prospérité économique, entraînant le développement de l'urbanisme, de la scolarisation, des politiques de prévoyance sociale et de santé publique qui, bien que limitées dans la plupart de ces pays, ont représenté des gains significatifs en termes de citoyenneté.

Les réformes éducatives mises en œuvre dans la plupart des pays latino-américains au cours de ces dix dernières années, attribuant une plus large autonomie aux établissements scolaires, ont été marquées par une décentralisation administrative, financière et pédagogique. Cette décentralisation a été accompagnée par un processus de standardisation des procédures administratives et pédagogiques en vue de garantir la diminution des coûts de l'expansion de la couverture scolaire et de redéfinir les dépenses, sans toutefois renoncer au contrôle central des politiques. Grâce aux curriculums centralisés, aux livres et au matériel pédagogique, aux vidéos, aux programmes informatiques, entre autres, auxquels s'ajoutent les examens nationaux réguliers et la réglementation sur le travail pédagogique, les processus scolaires se sont relativement standardisés. Au Brésil, le travail collectif étant extrêmement valorisé, il est exigé des enseignants qu'ils participent à l'élaboration du projet pédagogique et qu'ils adoptent plus de flexibilité et de transversalité dans leurs pratiques au moyen des curriculums et des évaluations. Les critiques à l'encontre de l'organisation séquentielle, résultant de la crise de l'éducation, ont abouti à ce que certains réseaux publics adoptent une organisation scolaire par cycles. Ces mesures ont été largement renforcées par les modifications apportées à la législation nationale sur l'éducation, au travers de la loi sur les directives et bases (loi n° 9394/96) déjà citée, par les « paramètres curriculaires nationaux » et par le système national d'évaluation de l'éducation de base (SAEB)¹.

Dans le domaine administratif, les responsabilités et activités sont substantiellement élargies au niveau local, grâce à une plus grande ouverture pour l'achat de matériaux et de services et, dans certains cas, pour l'embauche du personnel. Quant à la gestion scolaire, on constate un élargissement de la marge de manœuvre pour la conduite des politiques internes de l'école et une

1. Ndlr : voir Jean-Jacques Paul et Maria-Luiza Ostheimer-Paul, « Le choix d'une profession par les étudiants. Le cas du Brésil » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 38, avril 2005.

flexibilité administrative qui dote l'école d'une plus grande autonomie institutionnelle. La décentralisation administrative que l'on observe correspond au transfert des obligations des organes centraux vers les écoles, notamment grâce à des programmes spéciaux par lesquels chaque école présente des demandes autonomes pour bénéficier des ressources accordées par le gouvernement fédéral. La décentralisation administrative et financière offre à l'école plus de flexibilité dans la gestion et la captation des ressources externes. Il s'agit là d'une dimension importante de la réorganisation des politiques sociales car celles-ci dépendent de plus en plus d'arrangements réalisés au niveau local. Ces réformes ont abouti à une restructuration du travail pédagogique provenant de la combinaison de différents facteurs désormais présents dans la gestion et l'organisation du travail scolaire et dont le corollaire est une plus grande responsabilisation des enseignants et une plus grande implication de la communauté.

Les organismes internationaux, dont notamment la Banque mondiale, prônent des modèles de gestion participative pour les écoles latino-américaines et suggèrent que ces établissements soient dotés d'une plus grande autonomie institutionnelle. Les directions des écoles doivent jouir d'une plus large autonomie pour prendre des décisions favorisant l'adaptation de l'école aux conditions locales. Dans le même sens, l'autonomie des enseignants est elle aussi encouragée, en vue d'augmenter l'efficacité de l'apprentissage. Ces organismes considèrent en outre que cette autonomie est un facteur inducteur de qualité dans la mesure où elle stimule la concurrence entre les écoles.

La décentralisation, telle qu'elle est adoptée à partir des processus les plus récents de réforme de l'État, a pour objectif de diminuer la bureaucratie scolaire. Dans la pratique, le pouvoir de décision de l'école s'étend sur un ensemble d'actions, même si l'on sait que les réglementations ne sont pas décentralisées à ce niveau, afin de favoriser une plus grande efficacité des écoles, c'est-à-dire dans le but qu'elles puissent répondre avec plus de souplesse et de précision aux défis quotidiens qu'elles affrontent. Comme le souligne Lessard (2006), cette autonomie n'est plus une réponse « contre » l'organisation, mais une nouvelle exigence d'organisation. Le cadre qui réglemente ces changements accorde également plus de pouvoirs aux élèves et aux parents d'élèves, aussi bien en tant que partenaires de la gestion qu'en tant que sujets politiques du processus. Les conseils scolaires et de défense des droits de l'enfant et de l'adolescent en sont des exemples.

Le paradoxe de ce modèle de régulation est que, en même temps que s'accroît l'autonomie des sujets, s'accroît également le contrôle exercé sur eux. Ce modèle d'autonomie est centré sur une plus grande responsabilisation des intéressés qui doivent répondre de ce qu'ils font, de la façon dont ils le font et du but dans lequel ils le font. Comme tel, il augmente la responsabilité des enseignants en matière de réussite des élèves, car il élargit leur rayon d'action et de compétences. La réussite des élèves est exhaustivement mesurée,

systématiquement évaluée par des instruments qui ne sont pas élaborés dans le contexte scolaire. De la même façon, nombreuses sont les demandes exigeant d'eux et de leurs compétences qu'ils répondent à des prescriptions d'ordre budgétaire, juridique, pédagogique et politique.

Les enseignants se voient ainsi contraints de maîtriser des pratiques et des savoirs qui n'étaient jusque là pas exigés d'eux pour l'exercice de leurs fonctions et il est fréquent qu'ils reçoivent ces exigences comme une conséquence du progrès en matière d'autonomie et de démocratisation de l'école et de leur travail. Le travail enseignant inclut désormais les activités en salle de classe, les réunions pédagogiques, la participation à la gestion de l'école et la planification pédagogique, entre autres, alors que ces changements n'ont pas entraîné de modification des salaires ni même une augmentation de la rémunération de la journée de travail. Les enseignants sont toujours engagés à l'heure/classe, mais il leur est demandé de se consacrer exclusivement à l'école alors que, dans de nombreux pays latino-américains, ils ont plusieurs emplois et doivent travailler dans deux écoles voire davantage, pour compléter leurs revenus tant les salaires sont bas.

Ces exigences sont cohérentes avec la nouvelle régulation éducative qui, dans certains cas à l'occasion des réformes éducatives les plus récentes, se met en place dans de nombreux pays du monde (Cattonar & Maroy, 2001 ; Barroso, 2004 ; Lessard, 2004). Comme l'observe Lessard (2006 : 145), « il ne s'agit pas de revendiquer une autonomie contre l'organisation, ses règles formelles et sa hiérarchie bureaucratique, mais d'assumer l'autonomie, la coopération et la présentation de comptes que l'organisation impose à ses acteurs. Nous serions maintenant dans l'ère de l'autonomie prescrite et de l'initiative obligée ou forcée ».

L'autonomie réclamée par les travailleurs enseignants organisés au sein d'associations et de syndicats, surtout dans les années 1980 et 1990, mêlait des éléments d'autonomie professionnelle et institutionnelle. L'autonomie recherchée par les enseignants concernait surtout la liberté d'organiser leur travail et de gérer leur temps, autrement dit la possibilité d'avoir plus de contrôle sur leur processus de travail. Pour parvenir à cette autonomie, il fallait que l'institution scolaire soit elle aussi plus autonome, c'est-à-dire qu'elle ait plus de liberté d'auto-organisation. Ainsi, l'autonomie corporative dépendait nécessairement de l'autonomie institutionnelle de l'école, même si l'on savait qu'il s'agissait d'une autonomie relative, puisque l'école est insérée dans un système et les enseignants dans leur statut de fonctionnaires, statut qui leur assure des droits et des garanties auxquels ils n'ont jamais voulu renoncer.

La contrepartie de l'autonomie des travailleurs enseignants est l'autonomie de l'école, mais celle-ci implique d'augmenter également les pouvoirs des autres segments participant à la communauté scolaire. Ainsi, au fur et à mesure que les travailleurs enseignants acquièrent plus d'autonomie, il en va de même

pour les élèves et parents d'élèves et pour la communauté environnante. L'autonomie de l'école, acquise au moyen de processus de décentralisation que nous avons évoqués, a un coût pour les travailleurs enseignants. En même temps qu'ils obtiennent plus d'autonomie et la liberté de définir certaines règles de leur quotidien, telles que le calendrier, le choix d'un thème transversal qui devra être travaillé par toute l'école, la possibilité de définir des projets, de discuter collectivement des stratégies pour affronter les défis qui se posent au niveau local, de rechercher des ressources autres que les ressources ordinaires, les travailleurs enseignants sont de plus en plus liés à leurs activités et à leurs engagements. Leur responsabilisation sur l'avenir de l'école, des élèves et des projets est de plus en plus importante. C'est comme si les travailleurs enseignants devaient payer le prix de cette autonomie conquise par leurs luttes.

On observe que les traditionnelles structures hiérarchiques et stables ont peu à peu été remplacées par d'autres structures, plus flexibles mais beaucoup plus instables. La sécurité qui existait dans des structures traditionnelles dont les règles étaient bien connues même s'il était difficile de les formuler ou de les modifier, se perd. Les hiérarchies bureaucratiques, l'autoritarisme, l'impersonnalité, la verticalisation des structures cèdent la place à des formes plus horizontales et collectives, mais plus instables et moins connues, donc plus susceptibles d'entraîner une vulnérabilité. Il s'agit là d'une autre régulation, dans laquelle le statut professionnel bureaucratique perd sa forme orientatrice face à l'émergence d'une autre orientation, fondée sur le contrat permanent, exigeant plus de dialogue et, précisément pour cela, beaucoup plus instable et risquée. La transition entre ces modèles de régulation implique un processus d'hybridation dans lequel les nouvelles pratiques sont encore assumées dans des logiques bureaucratiques (Popkewitz, 2001 ; Barroso, 2006).

L'ÉCOLE LATINO-AMÉRICAINNE ET LES NOUVEAUX GOUVERNEMENTS

Il y a une dizaine d'années, une vague de gouvernements progressistes a submergé le sous-continent, au Venezuela, au Brésil, en Argentine, en Uruguay, en Bolivie et, plus récemment, au Nicaragua. En dépit du soutien reçu par des segments organisés de la classe travailleuse, qui s'est reflété dans les propositions précédant les élections, ces gouvernements ont maintenu, à de rares exceptions près, la logique structurelle qui prévalait dans les réformes éducatives lancées par leurs prédécesseurs. Ceci étant, il n'est pas possible d'obtenir un portrait fidèle du contexte des réformes mises en œuvre ces dix dernières années en Amérique latine si l'on ne prend pas en compte les réformes menées par ces gouvernements d'orientation « démocratico-populaire ». Même dans des réalités nationales marquées par un changement radical des orientations de gouvernement, l'accent est largement mis sur des politiques à caractère temporaire, compensatoires, destinées aux groupes socialement les plus vulnérables,

au détriment des politiques régulières, orientées par des principes universels et à caractère stable. Des programmes comme la « bourse-école »² (Brésil, Mexique, Argentine) et les politiques de quotas dans les universités publiques (Brésil) en sont quelques exemples. S'y ajoute le maintien des systèmes d'évaluation externe selon les mêmes modèles que les gouvernements précédents (Chili, Brésil et Argentine) et l'institution du financement per capita orienté par une logique mercantile (Chili, Brésil, Argentine, notamment), héritage de la monétarisation des relations sociales, introduite dans le contexte scolaire par les réformes néolibérales.

Ces gouvernements ont été élus par une base sociale distincte de celle qui a soutenu les gouvernements autoritaires précédents ; ils sont donc investis des attentes des secteurs de la population qui aspirent à de nouvelles politiques avec de nouveaux gouvernements. Dans ce sens, des politiques nouvelles devraient expérimenter de nouveaux projets éducatifs. En Amérique latine, les mouvements sociaux organisés ont manifesté de nouvelles propositions éducatives qui exigent une nouvelle école. Ce sont des propositions formulées au sein des luttes et des mouvements fondateurs qui associent les revendications économiques au droit à l'éducation et réclament la justice sociale, à l'instar de la lutte pour la terre du Mouvement des sans-terre (MST) au Brésil, des Barrios de Pie (les « quartiers debout ») en Argentine, des Caravanes pédagogiques en Colombie, entre autres. Mais si ces mouvements sont très similaires dans leurs modes d'action et leurs objectifs politiques, leur intégration institutionnelle pour un nouveau projet éducatif pour l'Amérique latine ne s'est pas réalisée. Ces mouvements sociaux n'ont pas été des interlocuteurs légitimés par ces nouveaux gouvernements. La force et le caractère institutionnel des gouvernements et des organismes internationaux en Amérique latine continuent de définir les limites d'action et les modes d'organisation de l'éducation régulière dans la région.

Le déphasage entre les projets éducatifs construits sous l'égide des travailleurs dans le cadre de leurs luttes, à partir de leurs expériences, et ceux qui sont formulés dans les bureaux par les experts des organismes internationaux qui se présentent comme la sauvegarde de l'Amérique latine et de l'Afrique, condamnés à la pauvreté, est négligé. On observe, même dans ces nouveaux gouvernements, une revalorisation de la technique au détriment de la politique, sous l'euphémisme de la participation et de la plus grande autonomie locale. La dépendance politico-économique de ces gouvernements à l'égard de ces organismes et la place secondaire que l'éducation occupe dans ce scénario expliquent le peu de force que les mouvements fondateurs ont eu, y compris dans les gouvernements issus de leurs bases. L'école, dans ce processus troublé, essaie de répondre à l'accroissement des revendications et à l'élargissement de son rayon

2. Ndlr : Voir Abdeljalil Akkari : « Impliquer toutes les familles, les grandes disparités dans le système fédéral brésilien », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 31, 2002, p. 75.

d'action sans bénéficier des conditions matérielles correspondantes de la part de ces gouvernements. Elle suit son cours en essayant paradoxalement de répondre aux différentes demandes de reconnaissance de la diversité – représentée dans ce contexte par une éducation inclusive amalgamant les pauvres, les Noirs, les Indiens, les handicapés physiques, des comportements, des genres et des besoins d'ordres multiples – et aux exigences d'une efficacité systématiquement évaluée. Dans ce scénario où l'universalisme s'estompe comme critère de justice sociale, la diversité et l'inégalité ont tendance à se confondre.

BIBLIOGRAPHIE

- Banco mundial. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, 1996.
- BARROSO J. (2003) : *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Porto (Portugal): Asa Editores.
- BARROSO J. (2006) : *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa Autores.
- BERNARDO J. (1987) : *Capital, sindicatos e gestores*. São Paulo: Vértice.
- BIRGIN A. (2000) : « La docència como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión », in: Gentili P. y Frigotto G. (Comps). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- CARNOY M. (1992) : *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC.
- CATTONAR B. & MAROY C. (2001) : « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire » in *Revue Éducation et Sociétés* n° 6/2000/2, Paris, Bruxelles : Département De Boeck Université.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- FANFANI E. T. (2005) : *La condición docente*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.
- FELDFEBER M. & OLIVEIRA D. A. (2006) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (Comp.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico.
- LESSARD C. (2004) : « L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche », in : Lessard C., Meirieu P. *L'obligation de résultats en éducation*. Montréal (Canada) : La Presses de l'Université Laval.
- LESSARD C. (2006) : « Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá ». *Educação em Revista* n° 44. Belo Horizonte: FAE/UFMG.
- MAROY C. (2006) : « Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia ». In: Barroso J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa Autores.
- MEDINA S.A. & KELLY E.P. (2001) : « Professionnalisme et procès de formation : l'expérience latino-américaine ». *Revue Éducation et Sociétés* n° 6/2000/2, Paris, Bruxelles : Département De Boeck Université.
- OLIVEIRA D. A. (2000) : *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA D. A. (2006) : *Gestão escolar e trabalho docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFG. (Relatório de Pesquisa CNPq – FAPEMIG).

OLIVEIRA D. A., MELO S. D. (2004) : *Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolucion, manejo e desenlaces*. Santiago: LPP / UERJ / OREALC / UNESCO. (Rapport d'étude de cas du Brésil).

SALAMA P., VALIER J. (1997) : *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel.

TOURAINÉ A. (1994) : *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.