

Os relatórios internacionais e a reforma na educação: reflexões sobre a formação

Sandra Maria Sawaya¹

Resumo: O presente artigo examina alguns dos relatórios internacionais que têm influenciado a reforma na educação no Brasil. A partir de estudos críticos se procura demonstrar que o conceito de formação hegemônico, a despeito de ter colocado o aluno, sua aprendizagem e seu desenvolvimento no centro das preocupações pedagógicas, está na verdade distante da proposição de formação do ser humano.

Palavras Chave: reforma, educação, formação.

International Reports and the Reform in Education: Reflections on Learning

Abstract: This paper examines some international reports that have influenced the education reform in Brazil. From critical studies, it argues that the hegemonic concept of learning, in spite of having placed the student, as well as his/her learning and development, at the center of pedagogical concerns, is actually distant from the alleged purpose of educating human beings.

Keywords: reform, education, learning.

Introdução

As reflexões sobre a natureza do sujeito trazidas pela filosofia, a sociologia crítica e a psicologia, tendo em vista a chamada crise da modernidade na cultura contemporânea, têm ensejado a produção de uma leitura crítica das proposições pedagógicas de formação do indivíduo na sociedade globalizada. Ao examinarem as matrizes geradoras dos modelos pedagógicos de formação coletiva e individual do aluno, essas reflexões revelam que o conceito de formação hoje hegemônico, a despeito de ter colocado o aluno, sua aprendizagem e seu desenvolvimento no centro das preocupações educacionais, está na verdade distante da proposição de formação do ser humano. Apesar da tão propalada formação para a autonomia e autodeterminação do indivíduo estamos em meio a um conceito reducionista de formação no sistema atual de educação (Frabboni, 2005; Flickinger, 2009; dentre outros). Ou seja, para esses autores, estamos distante de qualquer comprometimento com as raízes que fundaram o conceito moderno de formação e que remontam a conotação ética da *paideia* e a expectativa de conquista da autodeterminação do indivíduo por meio da *Buildung*. A formação hoje vê-se profundamente afetada por outros condicionantes (Flickinger, 2009, p. 65). Assim, apesar de se apregoar a formação para a liberdade e autonomia individual, não é disso que se trata, já que ela não se orienta pelas necessidades humanas, mas pelas determinações da lógica econômica sobre o indivíduo.

O presente artigo pretende examinar criticamente as razões que definiram a centralidade do aluno e da sua formação nos relatórios internacionais que têm direcionado as reformas também no Brasil (Fonseca, 2001; Mello, 2004, dentre outros). É conhecido o fato de que as diretrizes internacionais para o ingresso do Brasil nas novas regras de uma economia globalizada e que demandaram grandes reformas na educação se sedimentaram no plano das ações com a promulgação da

¹. Doutora pelo Instituto de Psicologia USP. Pós-doutorado Univ. degli Studi Roma Tre. Professora da Faculdade de Educação USP.

nova LDB (Lei 9394/96). Conduzindo a reconfiguração das próprias instituições escolares e definindo a formação do professor, tanto aquela inicial como a capacitação em serviço, como prioridade no enfrentamento dos graves problemas da educação, a LDB propôs mudanças condizentes com as orientações internacionais de órgãos como UNESCO (Mello, 2001). Dentre elas, aquelas elaboradas pelo Banco Mundial que visaram aos ajustes estruturais nos gastos da educação, no direcionamento das diretrizes e ações da educação básica, com a diminuição do papel do estado, a concessão de maior autonomia às instituições de ensino e a flexibilização do sistema de ensino (Fonseca, 1998). A implementação dessas medidas nas instituições escolares conduziu ainda a uma redefinição da própria formação dos indivíduos. Frente a esse conjunto de mudanças e do surgimento de novas formas de exclusão social (Gentili, 2005), parece-nos fundamental discutir de que modo os discursos dos documentos internacionais, que mais têm influenciado as políticas de reforma no Brasil - o Relatório Delors, o Processo de Bolonha e o Livro Branco de Cresson-Flynn- têm definido a formação do aluno e suas diretrizes educacionais.

O referencial teórico que orienta a análise é o de que ao se considerar as reformas educacionais, as mudanças curriculares e as práticas educacionais como “formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio”, os conteúdos formativos não são apenas informações, “mas organização de conhecimentos que corporificam formas particulares de agir, sentir, falar, *ver* o mundo e o *eu* (Popkewitz, 2010, p. 174). Compreender os sentidos da reforma e seu projeto de formação é portanto, examinar de que forma se busca organizar as percepções, as maneiras de responder ao mundo; que concepções de “eu” e de formação de subjetividades estão sendo propostas. Ademais, desde que o aluno como indivíduo passou a ocupar lugar de destaque no pensamento educacional contemporâneo, os projetos de sua formação se encontram em meio a disputa de posições, às vezes divergentes, com orientações discordantes e que conduzem à contradições no interior do próprio processo formativo. Daí que, para compreender o lugar que o aluno enquanto sujeito em formação ocupa nas mudanças educacionais na atualidade, recorreremos aos textos impressos dos documentos internacionais que orientaram as reformas no Brasil. Buscamos nesses relatórios e na literatura crítica produzida, os discursos, no contexto de relações de poder específicas e historicamente constituídas que definiram as ações pedagógicas de formação individual e coletiva. O objetivo foi o de realizar uma leitura crítica, problematizadora dos saberes que têm influenciado a proposta de formação do aluno. O que permitiria identificar os avanços, as repetições ou retrocessos, os problemas e os desafios da formação atual.

A formação e seus novos paradigmas

As demandas colocadas para à educação na chamada sociedade do conhecimento, que surgem no âmbito dos projetos neoliberais e das reformas trazidas pela globalização têm definido nos documentos dos organismos internacionais, que as reformas curriculares e a formação do professor são a chave para as mudanças no sistema escolar e na formação do aluno. Ou seja, para um dos maiores idealizadores das reformas do ensino no ocidente, o sociólogo Edgard Morin (2000), o objetivo das reformas a nível internacional é a de que é preciso fazer uma reforma do pensamento e portanto, uma reforma do ensino e das instituições escolares para promover uma educação que assegure a formação e o desenvolvimento do ser humano. Assim, a reforma educacional, além de promover mudanças na estrutura e ajustamento dos programas, na substituição de métodos ou nas concepções teóricas e práticas da educação deve promover substancialmente a *reforma na formação do aluno*. O novo perfil que os professores e a escola devem assumir para atender as transformações do

mundo contemporâneo, marcado pela disseminação das tecnologias da informação e pelas transformações do mundo do trabalho, põem em xeque os modelos escolares tradicionais, o desempenho docente e a eficácia das instituições formadoras na formação desse aluno demandado pelas grandes mudanças a nível global (Delors, 1996; Morin, 2000; Hargreaves, 1998, 2002; Demo, 2000;). Assim, seguindo as diretrizes internacionais, a formação do aluno no Brasil passou a ter como pilares aqueles definidos pelo Relatório Delors (1996): “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, e a requerer “um arsenal da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, da didática e da pedagogia capaz de dar a segurança de como ensinar para que o aluno aprenda sem o confinamento disciplinar” (Mello, 2004, p.152). “Sujeitos do saber”, nos quais o conhecimento é meio e não mais fim da educação, é o próprio conceito de formação que foi posto em discussão e reformulação,

“a ênfase para o ensino fundamental recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender, sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades, sobre a formação de atitudes e valores, sobre a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e valores em que se fundamenta a sociedade (...). Educar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo à vida real. Contextualização e interdisciplinaridade são as palavras chaves para a mudança de paradigma: ensina-se para construir sentidos, produzir significados, construir competências” (idem, p.36).

Uma mudança de paradigma da educação redefiniu, segundo essa autora, o eixo do processo pedagógico: “a ênfase desloca-se do ensino para a aprendizagem” do aluno, isto é, “deslocou-se o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender”. E como ela esclarece,

“o direito de aprender concretiza-se quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho. Essa ênfase nas competências, por sua vez, desloca o trabalho pedagógico do ensino para a aprendizagem, que resulta em desenvolvimento de competências. Como produto final, busca-se um cidadão que sabe fazer, agir, ser e conviver em seu entorno social. O conteúdo, portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver competências” (p.36).

O que está em discussão é a própria concepção de formação e de processo educativo. Os eixos em torno dos quais passou a se definir a formação do aluno em seu “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, representa, segundo esclarece Mello (idem, 2004) uma mudança de paradigma. O que se coloca é a necessidade da formação visar o desenvolvendo no aluno das habilidades e atitudes compatíveis com a flexibilização do mercado de trabalho, com as demandas da sociedade por pessoas que possam armazenar e processar rapidamente as informações, que saibam aplicá-las de modo criativo, analisando o caso, resolvendo problemas, trabalhando em grupos, sabendo ouvir e expressar pensamentos (p.142).

A formação nos documentos internacionais

Uma leitura atenta dos documentos internacionais responsáveis pela disseminação das políticas de reforma das quais o Brasil faz parte e, da literatura crítica que tem buscado explicitar seus propósitos, avanços e problemas, permite revelar as contradições que marcam o conceito de formação hoje e o papel estratégico que certa definição da formação educacional e escolar passou a assumir.

Para alguns analistas (Lima, Azevedo e Catani, 2008), as reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e os novos modos de governo e regulação da educação, especialmente induzidos pelas reformas do Estado-providência que tiveram início na década de 80, colocaram o Brasil em sintonia com as concepções liberalizantes e com um modelo institucional que passou a adotar uma perspectiva educativa quem vem seguindo as orientações educacionais adotadas pela União Européia e EUA. “Estabelecendo metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas, a UE vem-se revelando um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque para a educação superior” (p.10). Assim, principalmente no que se refere à reforma universitária, mas não só, os organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial etc. têm definido cada vez mais as proximidades entre os vários países que adotaram princípios políticos e econômicos semelhantes aqueles da Comunidade Européia. Trata-se da adoção de medidas similares no que concerne às reformas do Estado e da administração pública, do setor educativo com as reformas da educação e formação docente, da adoção de cooperação e financiamento, bem como da difusão em larga escala e através de instituições como a UNESCO dos relatórios, livros brancos e outros textos de natureza político-normativa. O objetivo desses documentos é não só promover a “dimensão européia de ensino” (Rampazi, 1997, p.2) considerada a chave para promover a mobilidade e empregabilidade frente ao grande problema da desocupação do velho continente, mas alargar seu raio de influência para além das suas fronteiras políticas, promovendo o sistema europeu de educação em todo o mundo (vide, Declaração de Bolonha, 1999). E para tanto, “assumindo com clareza a idéia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matriz assumidamente etnocêntrica” (idem, Lima, Azevedo e Catani, 2008, p.10).

Mas o papel centralizador e regulador não se restringe as grande metas e diretrizes educacionais e se estendeu ao projeto de formação dos indivíduos. Com o objetivo de formar “um novo trabalhador e um novo cidadão” para assegurar sua mobilidade e empregabilidade, a intenção é clara: levar a competitividade internacional do sistema europeu de educação, de modo a que consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante a da sua tradição cultural e científica (Declaração de Bolonha, 1999). Recorrendo às velhas fórmulas da construção de “identidades nacionais”, em outro documento que antecede a Declaração de Bolonha, o chamado Livro Branco, *Enseigner et Apprendre: vers une société cognitive*, (CE, Cresson, E. e Flynn, P. 1996), a estratégia é a criação do “cidadão europeu” (p.2) e não cidadão do mundo, de modo a assegurar a unidade e coesão de um estado europeu que possa fazer frente às ameaças que levaram à crise de emprego, decorrentes da concorrência internacional representadas pelos países emergentes como o Japão. E mais, como faz notar o pedagogo italiano Franco Frabboni (2005), na macroeconomia expansionista a globalização do mercado visa a penetração-invasão dos produtos das superpotências econômicas e do seu consumo em todos os ângulos da terra. A cultura produzida nesses países se faz mercadoria e a multinacionalização do seu consumo visa a globalização do conhecimento, do saber e da mente. Mediante a sua penetração-invasão mediática, através da retradução dos conhecimentos e informações, bem como

do seu modo de transmissão através da linguagem e das formas de comunicação mediática, operada por aqueles que detem o monopólio de sua rede de divulgação, o que se visa é o consumo cultural dos seus produtos e conhecimentos por todo o mundo (p.22). É essa a dupla identidade da globalização, que se tornou teatro de confronto e de desencontro das políticas de desenvolvimento socioeconômico e ético-cultural das superpotências econômicas e no resto do mundo, segundo esse autor. Mas também da formação que permite assegurar sua penetração a nível mundial. De modo que, para participar da “aldéia global”, duas condições foram postas de forma clara em um outro documento produzido a partir das conclusões do Conselho Europeu em 2000, a Declaração de Lisboa (2000) e que permitiu revelar, uma vez mais, não só a visão centralizadora e monopolista da proposta, mas também seus efeitos formativos: a necessidade de se mundializar uma “alfabetização”, isto é, uma “máquina cognitiva” (Frabonni, 2005) que passou a demandar uma formatação da mente capaz de assimilar e utilizar a linguagem on line, os conhecimentos e informações por ela produzidas. A cultura, lembra esse autor, se faz mercadoria e a multinacionalização do seu consumo visa a globalização de certas formas de raciocínio, saberes e esquemas cognitivos.

Em sintonia com um outro documento já citado, a Declaração de Bolonha deixa claro que a mundialização do conhecimento, da informação e da mente tem como referência os países da comunidade europeia e EUA que são aqueles que detem o poder de divulgação pedagógica, via mídia e outros canais de divulgação. Coincidentes como essas mesmas orientações estão as próprias reformas pedagógicas produzidas pelos organismos internacionais e disseminadas também no Brasil. Assim, através de diversas estratégias de coordenação, promoção de mudanças curriculares, da avaliação uniformizada, dos exames das políticas adotadas pelos países aderentes, da identificação dos “problemas e das soluções a adotar”, vai se delineando o papel centralizador das políticas normativas (Antunes, 2006; Magalhães, 2004).

A intenção dos documentos é clara: a penetração, via formação, do sistema europeu de educação de “colocar-se como ponto de referência para os processos de democratização do Leste europeu, assegurar a própria defesa e contribuir para a gestão dos conflitos e dos principais problemas a nível mundial” (Rampazi, 1997, p.2). Como ressalta a autora, a interdependência global, ao subtrair dos estados nacionais uma série de competências cruciais, como por exemplo o controle da economia, que não permite gerir com autonomia um mercado de trabalho continental e mundial, que não permite cada nação intervir sozinha nos problemas ambientais, criou a necessidade de formas de controle e intervenção transnacionais. E, no intuito de administrar a grande mobilidade social e os problemas dela decorrentes, o pluralismo cultural gerado pelo intenso movimento migratório se transformou em questão a ser gerida pela educação. Toma-se como exemplo os programas de educação intercultural da Comissão Européia.

A preocupação com a construção de uma “nova cidadania européia” colocou no centro da discussão a questão da *diferença* e da administração dos conflitos por ela gerados. Mas passando ao largo da problematização das diferenças coletivas como resultantes de um processo de estratificação, exclusão e marginalização social, que é sempre processo de diferenciação e avaliação (Bourdieu, 1979; Dumont, 1979) e da complexidade que o conceito evoca (Pierucci, 2008), coube à formação educacional a administração dos atributos positivos ou negativos a ela vinculados. Ou seja, apelando para uma visão simplificada do problema, como declara o documento, a “tendência do ser humano a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros” a perspectiva é a de que seja possível, através da transmissão de conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e a sua tomada de consciência das semelhanças e interdependência entre todos, criar empatias e tolerâncias mútuas (Delors, 1996, p. 94). O resultado foi a

produção de um discurso paradoxal e declaradamente eurocentrico. Desenhando uma partilha de caracteres comuns ao “cidadão europeu”, mas não a todos os indivíduos, a meta da formação passou a ser reorientar a formação para a administração dos conflitos, de ensinar a não violência na escola gerada pela convivência com a diferença de raça, etnia, nacionalidade. Produzindo transgressões ao projeto universalista-igualitarista da modernidade (Dumont, 1977 citado por Pierucci, 2008), a meta do “respeito a diferença” até mesmo do “direito à diferença” vem no entanto, produzindo ciladas (idem, Pierucci, 2008). Vale lembrar do acirramento das tendências ultranacionalistas, dos ataques racistas e xenófobos que se espalham por todos os lados, dentre aqueles que querem ser iguais entre si, mas que fazem questão de mostrar suas diferenças em relação aos outros.

Também a crise gerada pelo desemprego que atinge principalmente os jovens em toda Europa, e que demandou aos professores a função de preparar o jovem para “uma nova era de democracia, autonomia e capacidade individual de autorealização” produziu um projeto formativo pleno de contradições e impasses. Num discurso paradoxal, o conceito de formação se viu confrontado com as exigências do mercado de trabalho competitivo e com a preocupação com a centralidade do indivíduo em formação como “sujeito do próprio saber”. Quem não conseguir se autoformar e se introduzir no mercado de trabalho está fadado à exclusão social, inviabilizando portanto, a conquista de uma autonomia pessoal (idem, Flickinger, 2009). Não são as necessidades humanas o centro das preocupações pedagógicas, ainda que o discurso dê voltas e recoloca como papel da formação e do professor, a incumbência de formar o indivíduo para administrar as inseguras e incertezas tomadas agora como problema pedagógico e didático.

Algumas notas sobre a função docente nessa nova formação

Foi dentro desse cenário que o Brasil passou também a integrar a ondata de reformas que se sucedem continuamente desde os anos 80. É, portanto, nesse contexto reformista que o Brasil fez leituras e apropriações das propostas de mudança e das concepções em jogo. Assim, se a leitura dos documentos internacionais responsáveis pela disseminação das políticas de reforma e da literatura crítica permitem identificar o papel estratégico que certa definição da formação educacional e escolar passou a assumir, é preciso ainda revelar suas contradições, recusas, conformismos e resistências presentes nas próprias propostas formativas em âmbito nacional. No intuito de apontar apenas algumas direções de análise para uma pesquisa ainda em andamento (Sawaya, 2010) e portanto, sem nenhuma pretensão conclusiva, faremos algumas considerações finais.

Sabemos que as reformas educacionais que deram origem a série de documentos normativos da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as Diretrizes Nacionais, os Planos Nacionais de Educação, estiveram sob a assessoria de consultores internacionais. E neles, a definição do ensino como desenvolvimento das competências individuais consideradas indispensáveis nas novas formas de relação de trabalho, não deixa dúvidas quanto à sua aproximação das diretrizes internacionais (vide Mello, 2004 já citado). Sabemos também que a transposição dessas diretrizes internacionais para o campo pedagógico foi feita a partir de apropriações das contribuições da Psicologia do desenvolvimento infantil (Piaget, Vygotsky), da psicologia cognitiva (Bruner), da psicolinguística (Chomsky) e as conquistas da informática. Ao darem destaque às estruturas do pensamento, essas contribuições admitiram no centro do projeto de formação do aluno os processos lógicos da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Mas a transposição dessas contribuições científicas para o campo da formação, da prática pedagógica, ainda é

desconhecida (Azanha, 2011; Bottani, 2002). Além do mais, tanto no Brasil, como no exterior inexistem uma teoria pedagógica fundamentada nesses avanços científicos trazidos pela psicologia e pelas suas derivações nas práticas de formação do aluno (Goes, 1997; Tunes, 1995; Bottani, 2006). Ou seja, apesar das diretrizes internacionais terem definido as orientações para a formação do aluno através dos pilares, dentre outros, do “aprender a aprender” e tendo em vista que suas fundamentações teóricas se encontram enraizadas principalmente em Piaget (Saviani, 2008) e também em Bruner, não se sabe como essas diretrizes tem se transformado em práticas formativas nas instituições de ensino. Nem mesmo como se transformam em propostas didáticas nos cursos de formação de educadores. O que se sabe é que os professores por todos os cantos “estão resistindo às mudanças preconizadas” (Bottani, 2002). Seria isso sinal de recusa às inovações? Ou resistência em compartilhar um projeto de formação que experiências anteriores já revelaram lacunas e contradições, fundadas na coesificação dos sujeitos, na instrumentalização da sua formação? E que experiências recentes, como os altos índices de evasão e abandono, por todos os cantos, revelam que a educação não pode se tornar uma panacéia geral, corretora de todos os males e problemas sob o risco de cair em total descrédito.

Bibliografia

- ANTUNES, F. Governança e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto "Europa". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 75, p. 63-93, 2006.
- AZANHA, J. M.P. (2011) Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo:EDUSP/FAPESP
- BOURDIEU, P. (1979).La distinction. Paris:Minuit
- BOTTANI, N. (2006) Stare a scuola ha senso? Seminario internazionale sul tema “Scuola e contrasto al disagio giovanile ed dispersione” Bologna, 27 marzo, 2006. Acesso: novembro 2010 – <http://www.ge.ch/sred/publications/cahiers/14sec/sec.html>
- _____ (2002) Insegnanti al timone? Bologna: Il Mulino
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. PCN (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais, *Introdução*. Brasília: MEC, v. 1.
- COMMISSIONE EUROPEA, Cresson, E. e Flynn. *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro bianco, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea, Lussemburgo, 1996
- DECLARAÇÃO de Bolonha. Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999. Acesso em: 20 maio 2011.
- DELORS, J. (org.) (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC-UNESCO
- DEMO, P. (2000) *Desafios modernos da educação*. Petrópolis:Vozes.
- DUMONT, L. (1979) Vers une théorie de la hiérarchie. Postface. In: *Homo hiérarchicus*. Paris, Gallimard.
- FLICKINGER, H.G. (2009) A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In.CENCI, A.V.; DALBOSCO, A.C.; MÜHL, E.H. (org.) *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF.

- FONSECA, M. (1998) O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan.
- FONSECA, M. (2001) A experiência de cooperação entre o Banco Mundial e o Brasil: redefinindo o papel da educação e do professor. Brasília: Linhas Críticas (UNB), v.7, n.12
- FRABBONI, F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson.
- GENTILLI, P. (org.) (2005) *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Vozes.
- GOES, M.C.R. (1997) As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. I: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas:Papirus
- HARGREAVES, A. (1998) *Professorado, cultura y post-modernidad:cambian los tiempos, cambia el profesorado*.Madrid:Morata
- _____ (2002) *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*.Porto Alegre:Artmed.
- LIMA, L. C ; AZEVEDO, M. L. N ; CATANI, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação* (Campinas), v. 13, p. 7-36.
- MAGALHÃES, A. (2004) *A identidade do ensino superior*. Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- MELLO, G.N. (2001) Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista do SEDES*, São Paulo.
- MELLO, G.N.(2004) *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século xx?* Porto Alegre: Artmed
- MORIN, E. (2000) *La testa ben fatta*. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina, Milano.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun, 1999.
- PIERUCCI, A.F. *Ciladas da diferença*. São Paulo:Editora34.
- POPKEWITZ, T.S. (2010) *Globalization and study of education*, Backwell, M.A
- RAMPAZI, M., SALVADORI, E. a cura di, (1997). *Progettare l'Europa nella scuola. Guida al partenariato*, La Nuova Italia, Firenze.
- SAVIANI, D. (2008) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados. v. 1. 496 p.
- SAWAYA, S.M. (2010) *Educação e formação no ensino básico: reflexões críticas em psicologia*. Projeto Pósdoctorado. Bolsa PD exterior/CNPq, 2010-2011
- TUNES, E. (1995) Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Cadernos do CEDES* 35, p.29-39.

Recebido para publicação em 09-11-11; aceito em 02-12-11