

POLÍTICA EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZANDO AS REFORMAS EM CURSO

Edite Maria Sudbrack*

RESUMO

O texto em questão analisa as políticas de reforma educacional em Curso no Brasil, sob o pano de fundo do projeto de sociedade, no caso o capitalismo periférico. Situa o enfoque da reforma sob o viés da economia, o qual acaba por reproduzir a lógica de exclusão social do projeto econômico, capitaneado pelo mercado regulador. Aborda, ainda, as distinções conceituais entre reforma e mudança, atentando para a significação da reforma enquanto relação de poder e regulação social.

ABSTRACT

The text in subject analyzes the politics of educational reform in Course in Brazil, under the background of the society project, in

* Mestre em Educação, Professora e Chefe do Departamento de Ciência Humanas – URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@fw.uri.br

the case the outlying capitalism. It places the focus of the reform under the inclination of the economy, which ends up reproducing the logic of social exclusion of the economical project, captained by the regulator market. It approaches, as well, the conceptual distinctions between reform and change, looking at the significance of the reform while relationship of power and social regulation.

Ao engendrar esta tentativa de análise das políticas públicas de educação, situamo-las, inicialmente, em relação a seus determinantes/determinados, incorporando-as ao projeto de sociedade em curso no Brasil. Desta ótica, as políticas públicas educativas assentam-se em determinada concepção de sociedade, filiada a determinados grupos sociais que lhe dão sustentação. Tal projeto de sociedade empresta poder e voz à máquina do governo e do Estado, fazendo valer suas agendas de interesse na formulação ou implementação de paradigmas ou políticas.

O elemento sinalizador para o planejamento das políticas, sabe-se, é a perspectiva de desenvolvimento econômico enquanto meta principal das sociedades capitalistas, traduzido em bens materiais e de consumo. Vale dizer que, na sociedade capitalista, há uma subordinação da política social à economia e a consequente redução de recursos a ela destinados. Seus efeitos apontam para a regulação procurando rearrumar, por meio da educação, não só, a economia, mas também a maneira de encararmos e praticarmos a democracia. A política educacional, ao integrar essa totalidade maior da sociedade, articula-se a este projeto de sociedade, constituído pelas forças sociais que lhe dão voz e vez. Sob este vértice, tem como pano de fundo uma definição social da realidade, segundo a concepção de seus grupos hegemônicos. Por conseguinte, o processo pelo qual se concebem e se implementam políticas públicas está articulado ao universo cultural e simbólico de uma dada sociedade, articulando-se ao seu sistema de dominação de interesses (Azevedo, 1997).

Nos países periféricos, no caso, o Brasil, por força da dependência econômica dos países centrais, a relação de subordinação do social ao econômico é exacerbada, preponderando a ótica do mercado regulador:

É nesse sentido que podem ser compreendidas, de um lado as dificuldades maiores de implementação de políticas neoliberais por Estados enfraquecidos, e, de outro, a estreita ligação, o sentido de subordinação absoluta de todas as facetas do social ao paradigma econômico do mundo globalizado (Gracindo, 1997, p.9).

Essa cosmovisão, conforme já referido, assenta-se na supremacia do mercado, no qual a política restringe sua ação a tarefas compensatórias realizadas posteriormente à investida mercadológica e cujas palavras de ordem são eficiência, eficácia e competitividade. Estes princípios passam a constituir-se nos novos pilares do planejamento e gestão educacionais, os quais reconhecem, na atual racionalidade econômica, o cânone ao qual tudo deve subordinar-se. As reformas preconizadas na gestão das Políticas Públicas parecem pretender reorganizar os sistemas e as instituições de acordo com esta constelação de valores.

É lícito destacar que a análise da política educacional como política pública é recente, situando a educação no cenário da atuação do Estado e comparativamente a outras áreas sociais. Para o propósito deste estudo, interessa-nos aprofundar a análise a partir da década de 90, quando, no Brasil, importantes alterações na configuração e na intervenção estatal são processadas, capitaneadas pela reforma do Estado, via descentralização das políticas públicas educacionais, entre outros indicativos.

As políticas sociais adequam-se às necessidades de valorização do capital, sincronizado à reestruturação do setor produtivo. Os pressupostos do atual projeto de sociedade povoam a educação nacional, ensaiando uma nova configuração educacional, notadamente no que tange às reformas educacionais, foco deste estudo. Sob este vértice, a implantação da reforma educacional dá-se na perspectiva de

implementação de políticas favoráveis às mudanças no padrão de acumulação capitalista dos países do terceiro mundo.

Reitera-se que o processo de elaboração de políticas sociais e educacionais é definido na perspectiva de abrir espaços para investimentos privados na esfera social. A restrição de recursos voltados às políticas sociais atinge áreas estratégicas e direitos humanos, tais como saúde, educação e previdência. A esfera educacional reforça, assim, padrões de seletividade, fragmentação e heterogeneidade, ao mesmo tempo em que aumenta a regulação do Sistema Educacional por parte do Estado.

O contexto das políticas educativas desenhadas pelo viés economicista está marcado pela intervenção e financiamento do Banco Mundial. O marco teórico-metodológico que orienta as políticas educativas preconizadas pelo Banco Mundial assenta-se na teoria econômica neoclássica (Coraggio, 1996) e no mercado. O significado da centralidade da análise econômica na arquitetura das políticas educativas precisa ser analisado. Primeiramente, há que considerar que a análise econômica tem limitações, já que o enfoque economicista destina-se à consolidação dos valores do mercado capitalista. Sabe-se que a cultura e a educação desencadeiam outros benefícios não quantificáveis, tais como os do ponto de vista social e político.

É preocupante constatar, também, que as recomendações do Banco Mundial são assumidas pelos governantes dos países, sem questionamentos, levando-se a deduzir daí sua co-responsabilidade. De outra parte, nem sempre estas medidas são economicamente sustentáveis, conduzindo, isso sim, a novas crises. Neste cenário, a contribuição de Coraggio (1996) vai na direção de que

(...) a gravidade das conseqüências de uma ampla intervenção equivocada na área educacional deveria evitar o unilateralismo disciplinar e facilitar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diferentes critérios e propostas plausíveis fossem pesquisadas e colocadas à prova com acesso eqüitativo aos recursos (p.97).

Tudo leva a crer que a assessoria recebida para reformar os sistemas educativos esteja baseada numa teoria questionável ou até com efeito contrário ao que propugna. A transposição deste enfoque economicista para o setor educacional consolida-se pela abertura de linhas de crédito específicas, pois o Banco Mundial detém um saber sobre o que os governos devem fazer, um pacote pronto, com vistas à reforma educativa em geral.

Nesta proposta, o primeiro ponto remete à descentralização dos sistemas de educação; à melhoria da qualidade e da eficiência da educação (básica); ênfase nos aspectos financeiros e administrativos da reforma educacional; convocação à maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola; impulso do setor privado e dos organismos não governamentais; mobilização e alocação eficaz dos recursos adicionais para educação de primeiro grau, além do enfoque setorial, contrariando, inclusive, a meta do programa “Educação para Todos”, que prevê ações multissetoriais. Vale destacar que se trata de uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores, operando na lógica da relação custo-benefício e da taxa de retorno (Torres, 1996). Desconsideram-se, assim, outros benefícios, como os sociais e os políticos, que a educação enseja.

A subordinação das políticas educacionais a estes cânones acaba por reproduzir a lógica de exclusão social do projeto econômico, capitaneada pelo mercado regulador.

Tendências das Políticas Educacionais: o mapa “oficial” da reforma

Marcas da projeção

As tendências das políticas educacionais projetam como principal indicativo a idéia de reforma em todos os âmbitos da escolarização.

Analisando-se o contexto no qual operam os sistemas educativos na atualidade, é flagrante a confirmação de que em nenhum outro momento histórico preponderou

um ambiente de reformas educativas tão amplo. No Brasil, bem como na maioria dos países, a questão da reforma educacional converteu-se no grande alvo das políticas educacionais. A perseguição da reforma parece demonstrar a existência de um certo vazio de experiências e trajetórias anteriormente vividas, passíveis de reflexão e aprendizado, como se estivessem a descobrir um novo começo.

As reformas em execução nos diferentes países, inclusive no Brasil, carregam consigo grande traço de hegemonia das propostas educacionais, fabricadas através de estratégias de legitimação de seus pressupostos. Nesta perspectiva, são apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e mascarando seu viés regulador. Cumpre sublinhar que, sob a denominação de reforma, inserem-se programas e medidas de toda ordem, desde propostas de descentralização da gestão e do financiamento, passando pela questão do currículo e da formação docente, gestão do sistema, entre outros.

Um aspecto distintivo das Reformas dá conta de que os anúncios de reforma, rapidamente rebatem nos diferentes segmentos sociais e nos docentes. Esta repercussão se dá pela esperança que suscitam, na perspectiva de que possam fazer frente aos propósitos que aludem. Vale dizer que a linguagem da reforma classifica, por vezes, como “reforma”, apenas uma atividade rotineira e normal do Sistema Educativo. Esta postura se justifica, no sentido de que, ao falar em reforma, consegue-se notoriedade, cria-se uma expectativa de melhoria e progresso. A publicidade acerca das medidas a serem implementadas já se configura como inovação, antes mesmo de sua implementação de fato ou de avaliação criteriosa do executado. Sob este enfoque, nas sociedades em que os meios de comunicação são formadores de opinião, o anúncio de reforma, por si, já evidencia mudanças; caso contrário, parece não haver uma política marcante para a educação. A política moderna, segundo Sacristán (1998), parece necessitar não “apenas” de contextos democráticos para ser exercida, mas de veiculação de reforma de modernização, de uma certa melhoria em abstrato, sustentadas por critérios técnicos e científicos. Sacristán (1991) é enfático ao problematizar que, se por reforma se entendesse a mudança de condições

objetivas de aprendizagem desejadas pelo professor, aluno, ou família, aqueles que propõem reformas entenderiam que este é um universo cheio de necessidades não satisfeitas, de demandas e conflitos nem sempre possíveis de articular entre si.

A atual reforma nos sistemas educativos revela, também, muita importância ao texto formal. Estão a sugerir, pois, novos padrões de regulamentação, atuando como mediadores no desenvolvimento das políticas educacionais. Nesta lógica,

O poder simbólico dos padrões é que eles expressam diversas esperanças e desejos através de sua forma retórica, enquanto ao mesmo tempo, as reais distinções e relações das categorias produzem formas sutis de regulamentação social (Popkewitz, 1997, p. 207).

As propostas reformadoras tendem a estruturar seus programas sob uma linguagem instrumental que classifica os problemas como administrativos ou técnicos, ocultando o aspecto moral, ético e político: conduzem a uma homogeneização e universalização do fenômeno social. Assim, os programas de reforma são organizados de modo a parecerem administrativos no enfoque e universais na aplicação (Popkewitz, 1997).

O uso retórico-político das reformas leva a concluir que nem sempre logram resultados positivos. Decorrido certo tempo, é de se perguntar se operaram melhorias ou confusão e desmobilização (Sacristán, 1999). Com efeito, a recorrência na proposição das medidas de reforma educacional ancora-se no fato de que são implantadas de forma episódica ou milagrosa e, ainda, porque não foram sustentadas por diagnósticos precisos da realidade, não avaliaram experiências anteriores, reforçando seu caráter fragmentário. Neste sentido: “No es extraño que las reformas fracassen en la práctica(...) siendo más bien, formas de representación de la política y hasta de la ausencia de verdadera política” (Sacristán, 1998, p.86).

A análise da questão da reforma educacional deve remeter à compreensão de que as reformas, as inovações ou os processos de mudança constituem processos de tensão política entre interesses diversos, grupos sociais, ideologias e estratégias

de ação. Vale dizer que as reformas podem concretizar-se na tensão entre o existente e o desejado, os quais nem apontam para as grandes metas dos sistemas educativos, nem atendem às demandas daqueles que, atuando na esfera educacional, atestam as insuficiências das propostas em seu fazer cotidiano.

Na tentativa de obscurecer esta impotência, fala-se numa linguagem pretenciosa e ambígua. Fala-se em abstrato, transmitindo pelo seu caráter genérico, esperança de melhoria da realidade vivida. Neste embate que se aspira permanente e aberto, é necessário que os docentes possam reconhecer suas possibilidades de participação na elaboração de políticas educativas, de defesa de ideais, de análise e denúncia, rumo à construção de emancipações possíveis.

Aproximações Conceituais

O conceito de Reforma tem estado associado ao contexto da história e das relações sociais de seu tempo. Neste sentido, passando do significado religioso de “salvar almas”, da aplicação dos novos postulados da ciência na época do Iluminismo, mantém uma cosmologia milenar, refazendo-se de acordo com ideologias e meios institucionais específicos. Não há, pois, uma definição estática (Popkewitz, 1997).

Para Popkewitz (1997), há uma distinção entre Reforma e Mudança. Reforma relaciona-se com a mobilização do espaço público e com as relações de poder e regulação social que ensejam. Mudança situa-se no terreno menos prescritivo e mais científico. A mudança envolveria mais a idéia de ruptura. O estudo da reforma para o autor pressupõe entender as relações entre poder e conhecimento, permitindo a expressão de desejos, vontades e interesses.

É legítimo destacar que o significado que assume a reforma, tomada como sinônimo de ação política, pode comunicar à sociedade mensagens nem sempre claras. Popkewitz (1997) alerta também para o equívoco existente no sentido de considerar alguma intervenção como progresso. Entrever nos processos de reforma

o equivalente a progresso, é, no mínimo, uma visão acrítica, na esteira de que há evidências históricas e avaliações empíricas de programas de reforma, sinalizando que as mesmas podem melhorar uma realidade no sentido contrário daquele que propugnavam. De igual forma, pode-se mudar para melhor, quanto pode-se mudar para tornar pior. Tudo depende do ponto de vista e dos efeitos que pretendemos, pois, como toda a ação social, existem efeitos nem sempre previsíveis. Não há uma relação causa-efeito.

A leitura dialética oportunizada por Freitag pode auxiliar no entendimento desta realidade: “Ao mesmo tempo (...) as diferentes políticas se desdobram em movimentos dialéticos com efeitos não programáveis que, muitas vezes, produzem o reverso do originalmente intencionado” (Freitag, 1987, p. 31). Vale destacar ainda, que a realidade não se modifica na mesma medida em que desejamos. Algumas coisas podemos mudar, mas nem sempre são controláveis.

Sob este enfoque, a idéia de movimento proposta por Balandier (1989), pode auxiliar a compreender a não-linearidade das reformas educacionais nas políticas públicas. Segundo o autor, o momento contemporâneo é pautado por inúmeras figuras de desordem; assim, não há uma única ordem direta, nem construída, nem a construir. Existem ordens que vão resultando de movimentos desordenados das partículas, das pessoas, da coletividade. Este movimento gera novas formas de ser, produz novos possíveis, a par do que os diferentes atores sociais podem engendrar seu futuro. A relação ordem/desordem cria pontos de bifurcação que produzem uma nova ontologia. Assim, todo ser é também organização e também guarda novas formas de ser (Balandier, 1989).

É a categoria do movimento, das flutuações que torna emblemática a definição “*a priori*” de linhas de ação que garantam o bem estar individual e coletivo. Reside, aí, talvez a limitação das políticas públicas, acenando para a necessidade de construção de novos marcos explicativos para o entendimento da realidade. Este cenário, talvez, reduza a capacidade de as políticas públicas produzirem efeitos de

unidade, na conjunção dos propósitos de normatizar e regular, pois o jogo de forças em movimento dificulta a sistematização de demandas.

Com este pano de fundo, apresentam-se as diferentes clivagens que podem situar as estratégias das Reformas. Uma primeira clivagem é a que remete à idéia de reforma como equivalente a progresso, conforme já referido. Esta cosmovisão bastante difundida situa o reformador como o portador da mudança, do aperfeiçoamento da realidade e das ações sociais. O conceito de reforma, neste caso, transmite à opinião pública e ao sistema educativo a idéia de progresso, de modernização. Cabe inserir aqui a contribuição de Popkewitz (1997) ao situar a Reforma Educacional não enquanto progresso, mas implicando em relações de poder e regulação. Ela é parte, assim, do processo de regulação, controle e avaliação do sistema, apresentadas como inovação. Vale dizer que

As práticas de reforma vinculam mudanças sociais prescritas com o conhecimento público do mundo, de uma maneira que possibilita às pessoas sentirem-se confiantes de que os processos irão, realmente, atingir os seus objetivos pessoais assim como os objetivos sociais. (Popkewitz, 1997, p. 115-116).

Sob outra concepção, a reforma aparece como uma relação desequilibrada entre “reformadores” e “reformados”. Baseia-se na suposição de que a realidade vai de fato melhorar com as novas propostas, lideradas por aqueles que detêm a verdade e que esta merece ser implementada. Para levar a termo as idéias dos “iluminados”, mascaram-se formas de participação entre alguns porta-vozes oficiais e a grande maioria, que, por vezes, não compreende o significado ou o propósito dos processos de inovação. Estabelece-se, pois, uma relação desigual entre quem planeja e quem executa. O efeito que causam é assim expresso por Sacristán: “Las reformas ilustradas, cuando quieren establecer nuevas formas técnicas de entender la práctica (...) lo que hacen es deslegitimar los saberes teóricos e prácticos de los buenos profesores”(1998, p. 87). Para o autor, esta prática acaba por gerar desmobilização e descrédito nos docentes.

Nesta mesma linha de argumentação tem-se que é pela participação, ainda que exígua, dos diferentes atores sociais, que o Estado legitima suas convicções. A questão de quem legisla passa a ser transferida para a competição de diversos grupos e a política pública é produzida pelos resultados das negociações (Popkewitz, 1997). A inclusão dos pontos da proposta do Estado passa a ser a inclusão dos atores sociais/ educacionais. É elucidativa ainda a análise de Popkewitz 1997, p. 228:

A participação formada dentro de uma análise instrumental contém duas implicações aparentemente diferentes para a regulação social. As regras administrativas distanciam os participantes das fontes de interesse envolvidas (...) A atenção não é dirigida às pessoas específicas que ditam as regras, mas às regulamentações que colocam a atenção naquilo que o programa exige (Popkewitz, 1997, p. 228).

Analisando esta mesma problemática, Giroux ilustra que “a mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional” (1997, p. 157). Se a mudança fosse entendida como resultado de interações complexas entre diferentes atores, os programas de reforma teriam que considerar diferentes mecanismos de discussão, trocas e críticas (Sacristán, 1998).

Outra estratégia presente nas políticas educacionais atinentes às reformas revela seu componente “litúrgico” ou episódico. Neste particular, estabelece-se delimitação de tempo, como se fora um fenômeno ou um evento. Crê-se que a reforma deva suscitar uma mudança de paradigma que convulsione a todos para depois estabilizar-se. Alternam-se tempos de calma com tempos de ebulição das propostas reformistas. As alterações introduzidas pelas reformas funcionam como uma espécie de conversão das pessoas e das estruturas. As transformações não são entendidas enquanto evoluções, mais ou menos pausadas, em idas e vindas, rupturas e descontinuidades. A proposição de reforma sob este enfoque pode levar a sobressalto, insegurança e descrédito.

Presente também na implementação da reforma a vinculação de reforma como “textos” a interpretar. Há que atentar, na formulação e implantação de políticas de reforma educacional que, por vezes, o poder político e os mecanismos legais acabam sendo superestimados, como se tivessem o poder mágico de transformar a prática. Cumpre destacar que as políticas educacionais não se instalam sem negociação com os atores envolvidos, e, sem consonância com o contexto onde operam. Há uma relação dialética entre propostas políticas e realidade, ambas se co-determinam.

Os processos de negociação poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, em constante reformulação. Assim, as reformas seriam programas criativos, passíveis de variadas leituras e reformulações, rumo às emancipações. Circunstanciadas nesta ótica, surgem algumas derivações. A primeira delas remete à historicidade do processo de construção de uma Política Educacional voltada à Reforma, pois a mesma não surge do nada. Neste caso, a historicidade poderia testar sua validade e entender seus propósitos. Uma segunda derivação faz supor que, se o significado do texto é negociado, são avaliadas também as condições de interpretação, tais como as limitações da prática, as capacidades e possibilidades de participação dos envolvidos. Ilustra esta realidade o que afirma Sacristán “o político prudente sabe que nem sempre tem o domínio sobre a realidade e que todo programa está destinado a ser negociado” (1998, p. 92). Neste sentido, uma reforma bem intencionada deveria privilegiar seus intérpretes: os professores.

Cabe destacar que um texto de reforma não produz somente resultados práticos, de forma prescritiva. Há um efeito simbólico que é veiculado na formação de uma consciência prática que signifique as relações teóricas. A ação política não se resume em ativismo, mas também em gerar idéias, construir alianças.

A leitura deste quadro remete a transições de paradigmas e de novos começos. A implementação de uma nova política educacional para a educação brasileira,

constrói-se, processa-se no bojo de um processo mais amplo de reestruturação do setor produtivo, que passa pela mudança do paradigma econômico, pelas conseqüências da implantação deste modelo nos países periféricos como o Brasil, em especial, nas novas formulações na política educacional. Neste panorama, as reformas educacionais parecem conduzir à transferência da educação do “*locus*” político para o “*locus*” do mercado.

Neste particular, as reformas imbricadas no atual projeto social impõem-se na forma da cultura e da ideologia, mudando, inclusive, o próprio sentido da palavra reforma, variando de uma conotação iluminista do termo no sentido de transformação voltada à maior igualdade e democracia, à apropriação do termo, pelos ideólogos neoliberais, que aludem a um caminho inverso do que se propugnava, ou seja, antidemocrático. Sob esta direção, as reformas em implantação na América Latina podem ser alcunhadas de “contra-reforma”, pois articulam-se para aumentar a desigualdade em todas as áreas, “*naturalizando*” os processos de exclusão social que produzem.

De todo modo, “tornar o problema da reforma, um problema de ‘gestão da mudança social’, como sugerido por Fullan (1982), significa aceitar as relações sociais e de poder subjacentes que dão forma e modelam os acordos institucionais como sendo naturais, normais e inevitáveis” (Popkewitz, 1997, p.27). As conceituações de Reforma Educacional têm indicado muito mais a estabilidade, a harmonia e a continuidade dos acordos, do que a mudança social. Com efeito, há que vislumbrar a reforma como plural e instável, com diferentes níveis de interação, trazendo o conflito, as tensões, as contradições. Vale dizer que as reformas se situam como práticas institucionais e epistemológicas que organizam a percepção do mundo e o próprio mundo. Ou seja, “a significação da reforma reside nos efeitos de poder para fazer o mundo” (idem, p.204).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J.M. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALANDIER, J. **El desorde, la teoria del caos en las ciências sociales**. Barcelona: Gedisa, 1985.

CORAGGIO, J. Sobre la investigacion y su relación com los paradigmas educativos. In.: TOMMASI; WARDE; HADDAD. **O Banco mundial e as políticas educativas**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In.: TOMMASI; WARDE; HADDAD. **O Banco mundial e as políticas educativas**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRACINDO, R.V. **Estudo, sociedade e gestão da educação**: Novas qualidades, novas palavras de ordem e novas-velhas problema. RBP AE, U,13, n.1 Jan-Jun 1997.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional** – uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, G. **Políticas y prácticas a hurales em las escuelas: abismos de la etapa postmoderna**. Capturado em 1999. Disponível em <http://www.2uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>

SACRISTÁN, G. **Reforma educativa y reforma del currículo**: anotaciones a

partir de la experiencia española, a partir de el desorden, la teoría del caos en las ciencias sociales. Barcelona: Gedisa, 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente** - contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In.: WARDE M. (org). **Novas políticas educativas: críticas e perspectiva**. SP: PPGE/PUC, 1998.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In.: TOMMASI; WARDE; HADDAD. **O Banco mundial e as políticas educativas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educacion para todos: la propuesta, la respuesta**. Capturado em 25 de jul. 1999. Online. Disponível na Internet <http://www.unesco.org/education/efa>