Inovação Educacional: Aportes da Literatura Especializada -Periódicos Estrangeiros.

Aluna: Erica Janecek de Mello
Programa: PIBIC/CNPq
Orientador: Professor Dr. Elie Ghanem

Resumo:

Esta pesquisa pretende suprir o projeto principal “Inovação Educacional: Gênese de Iniciativas”, com o qual está articulada, através das contribuições à abordagem da inovação educacional constantes dos artigos publicados em 4 destacados periódicos estrangeiros especializados em educação, entre 2000 e 2009: *British Journal of Educational Studies* (Society of Educational Studies); *Curriculum Inquiry* (The Ontario Institute for Education of the University of Toronto); *Educational Theory* (University of Illinois); *European Journal of Education* (European Institute of Education and Social Policy). O problema de pesquisa proposto pelo projeto principal é: que fatores se conjugam na geração de ações de inovação educacional? A hipótese submetida à verificação é a de que, entre tais fatores, são salientes os de experiência profissional de docentes, de estabilidade de corpos docentes, de atuação mobilizadora de diretoras e diretores de estabelecimentos e o grau de qualificação profissional de integrantes de organizações comunitárias.

Palavras chaves: reforma educacional; mudança educacional; inovação educacional.

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de iniciação científica está articulado ao projeto principal **Inovação Educacional: Gênese de Iniciativas**, coordenado pelo prof. Elie Ghanem, orientador. O problema de pesquisa proposto pelo projeto principal é: que fatores se conjugam na geração de ações de inovação educacional? A hipótese submetida à verificação é a de que, entre tais fatores, são salientes os de experiência profissional de docentes, de estabilidade de corpos docentes, de atuação mobilizadora de diretoras e diretores de estabelecimentos e o grau de qualificação profissional de integrantes de organizações comunitárias.

O projeto de iniciação científica suprirá o projeto principal com as contribuições à abordagem da inovação educacional constantes dos artigos publicados em quatro destacados periódicos estrangeiros especializados em educação, entre 2000 e 2009: *British Journal of Educational Studies* (Society of Educational Studies); *Curriculum Inquiry* (The Ontario Institute for Education of the University of Toronto); *Educational Theory* (University of Illinois); *European Journal of Education* (European Institute of Education and Social Policy)

2. OBJETIVOS

Balizado pelo intuito de se articular ao projeto principal, esta pesquisa tem como objetivo geral, evidenciar, nas contribuições dos artigos publicados nos periódicos selecionados, fatores que se conjugam na geração de ações de inovação educacional.

Espera-se atingir o objetivo geral, desenvolvendo o aprendizado do tratamento científico de fenômenos educacionais, realizando os seguintes objetivos específicos:

i) organização de conhecimento produzido pela pesquisa científica sobre o tema;

ii) identificação dos problemas propostos à investigação, das principais hipóteses levantadas e examinadas, bem como das conclusões das pesquisas divulgadas;

iii) estudo de formulações teóricas sobre inovação educacional.

3. PROCEDIMENTOS

Durante o período de agosto de 2009 a fevereiro de 2010, foram compulsados os artigos publicados, entre 2000 e 2009, no periódico *British Journal of Educational Studies* (Society of Educational Studies) e os artigos publicados, entre 2000 e 2004, no periódico *Curriculum Inquiry* (The Ontario Institute for Education of the University of Toronto). Ver relatório parcial em MELLO (2010).

Durante o período de março a julho de 2010, foram compulsados os artigos publicados, entre 2005 e 2009, no periódico *Curriculum Inquiry* (The Ontario Institute for Education of the University of Toronto) e os artigos publicados entre 2000 e 2009 nos periódicos *Educational Theory* (University of Illinois) e *European Journal of Education* (European Institute of Education and Social Policy).

Após identificação dos artigos pertinentes por meio dos títulos e dos resumos que contivessem as palavras-chaves “inovação”, “mudança” e “reforma”, foram registradas as informações sobre problemas, hipóteses e conclusões. Com base nessas informações, foi feita uma priorização da leitura de textos completos para a obtenção de informação mais detalhada com a qual se compõe a análise. A leitura dos textos também foi necessária pelo fato de os resumos terem sido, em sua maioria, insuficientes para obtenção das informações sobre problemas, hipóteses e conclusões.

Para a realização da etapa final da pesquisa foram feitas reuniões mensais entre a pesquisadora e o orientador, quando foram discutidos procedimentos metodológicos e perspectivas teóricas a respeito do tema geral. Paralelamente à orientação sobre a iniciação científica, foram feitas discussões sobre tema de pesquisa própria da orientanda para um futuro mestrado na área de Sociologia da Educação, com foco em inovação educacional no ensino de

língua inglesa. O orientador indicou bibliografia sobre procedimentos para elaboração de projetos de pesquisas acadêmicas, além de textos sobre lógica e bibliografia específica sobre o tema escolhido pela orientanda. Durante as reuniões, baseando-se na bibliografia sugerida e nas propostas de pesquisa trazidas pela orientanda, foram feitas discussões sobre como deve ser definido e enunciado um problema de pesquisa, seus objetivos e hipóteses.

4. RESULTADOS

A seleção de artigos nos periódicos *Curriculum Inquiry*, *Educational Theory* e *European Journal of Education* resultou em 11 artigos com a chave "mudança", 11 com a chave "reforma" e 2 com a chave "inovação".

Nas próximas seções, serão detalhados os resultados obtidos em cada um dos periódicos.

4.1 *CURRICULUM INQUIRY*

A busca de artigos no periódico *Curriculum Inquiry* resultou em 4 artigos com a chave "mudança"; 4 artigos com a chave "reforma" e nenhum artigo com a chave "inovação".

4.1.1 MUDANÇA EDUCACIONAL

Foram selecionados dois artigos do ano de 2006:

O Editorial *Changes in Curriculum Inquiry*, de Thiessen, Campbell e Skyes (2006) trata de mudança, entretanto, não contribui para a presente pesquisa, pois os autores tratam das mudanças ocorridas no periódico *Curriculum Inquiry* e não de mudança educacional.

Em *Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform*, Drake e Sherin (2006) afirmam que tem havido muitos esforços para implementar reformas de educação

matemática durante os últimos 15 anos. Alguns desses esforços têm sido bastante bem-sucedidos em mudar práticas em determinadas salas de aula e escolas, mas poucos, se algum, tem sido capazes de mudar práticas de sala de aula em larga escala. Segundo as autoras, uma abordagem com longa tradição para difundir reformas é o desenvolvimento de novos currículos padronizados. No entanto, como afirmam Drake e Sherin, pesquisas recentes tem mostrado que para ter efeito de mudança, os currículos precisam não somente apoiar o aprendizado do aluno, mas também serem focados no aprendizado e necessidades dos professores (Ball e Cohen, 1996; Davis e Krajcik, 2005).

De acordo com Drake e Sherin, para tornar as reformas de currículo mais eficientes na promoção de mudanças de larga escala na instrução de matemática é necessário, primeiramente, entender em detalhes como e porque professores, particularmente professores experientes, usam reformas curriculares para guiar suas práticas de ensino. Assim como os elaboradores de reformas falam sobre o papel crítico dos alunos no seu próprio aprendizado do conteúdo matemático, os professores também precisam ser considerados como agentes críticos no seu próprio aprendizado do currículo e da sua implementação (Craig, 2001a). Portanto, segundo Drake e Sherin, entender o que os professores, tidos como aprendizes e professores de matemática, trazem para esta interação é ao menos tão importante quanto entender o que está contido no currículo.

Nesta pesquisa, Drake e Sherin usam uma abordagem que considera o impacto das identidades dos professores enquanto aprendizes e professores de matemática, na implementação e, em particular, nas suas adaptações de um currículo proveniente de reforma. A hipótese delas é de que as identidades narrativas[1] dos professores como aprendizes e professores de matemática

[1] "One way of understanding teachers' identities as learners and teachers of mathematics is through the use of narrative. The narrative approach to understanding identity has become increasingly common in psychology (McAdams, 1993) and anthropology (Langness e Frank, 1981), as well as in education (Casey, 1993; Connelly e Clandinin, 1999). Bruner (1990) provides a conceptual basis for this focus on narrative with his assertion, based on his analysis of historical trends in social science research, that 'people narrativize their experience of the world and of their own role in it' (p. 115). Clandinin and Connelly (2000) provide a similar justification in saying, 'if we understand the world narratively, as we do, then it makes sense to study the world narratively' (p. 17)" (DRAKE e SHERIN, 2006, p. 5).

moldam os caminhos pelos quais eles usam e adaptam um currículo de matemática orientado por reforma.

Segundo Drake e Sherin, a adaptação curricular é claramente um entre muitos aspectos das práticas dos professores no contexto de reforma. Além disso, as relações entre professores e currículos têm sido freqüentemente preenchidas com significantes tensões e desafios. (Ben-Peretz, 1990; Remillard, 1999, 2000). Apesar disso, Drake e Sherin sentem que explorar os padrões de adaptação dos professores quando usam um novo currículo pode fornecer dicas interessantes de modos pelos quais os professores incorporam os princípios das reformas nas suas práticas educacionais.

Drake e Sherin apresentam um estudo de duas professoras de ensino elementar de escolas urbanas implementando Children's Math World (CMW), um currículo de matemática que foi orientado por uma reforma. O objetivo era entender em detalhes as identidades narrativas das professoras, os seus padrões de adaptação na utilização do currículo e o papel que a adaptação tinha na implementação do currículo para cada professora. Em particular, Drake e Sherin examinam quando e como as professoras fizeram adaptações no currículo e descobrem que cada professora tinha um padrão distinto de adaptação quando usam o currículo para atender as necessidades das próprias docentes e as necessidades que percebiam que seus alunos tinham. As autoras afirmam que estes diferentes estilos de adaptação podem ser melhor entendidos na luz das diferenças entre as narrativas das duas professoras sobre elas mesmas como aprendizes e professoras de matemática. Segundo as autoras, estes padrões eram relacionados a três aspectos chaves das próprias experiências das professoras com matemática: as suas memórias de infância e juventude de como aprenderam matemática, suas percepções atuais delas mesmas como aprendizes de matemática, e as suas interações matemáticas com membros da família.

Drake e Sherin concluem não só que as professoras tinham modelos de uso de currículo, mas também que as narrativas das identidades das professoras enquanto aprendizes e professoras de matemática ajudaram a moldar a compreensão dessas abordagens. Ao relacionar pesquisa em reforma

da educação matemática com pesquisa sobre narrativa de identidade, Drake e Sherin acreditam que aumentaram o conhecimento que se tem sobre a relação entre as narrativas dos professores e suas práticas de ensino de matemática. Drake e Sherin explicam que os dois casos analisados de práticas das professoras no contexto da reforma não devem ser vistos como bons ou maus modelos de uso de currículo ou fortes e fracos padrões de adaptação. Ao trabalhar com currículos completos e conceitualmente ricos, diferentes professores fazem diferentes escolhas e adaptações.

No caso das duas professoras estudadas, ambas eram bastante orientadas pela reforma no sentido de que ambas estavam tentando ajudar seus alunos a atingir uma forte compreensão conceitual. No entanto, analisando suas experiências passadas, suas atuais identidades e seus desejos de recriar os tipos de aprendizado matemático intergerações achados em suas casas, cada uma delas tinha idéias muito diferentes sobre como alcançar aquele objetivo. Segundo Drake e Sherin, o que importa é que ambas professoras estavam trabalhando de maneira reflexiva para mudar e melhorar suas práticas de ensino de matemática através do uso da reforma curricular. Além disso, a consistência dos seus modelos de uso do currículo através dos anos de escola sugere que estas professoras não estavam interagindo acidentalmente ou de maneira ad hoc com o currículo, mas estavam engajadas em ponderar e considerar caminhos com os materiais do currículo.

Foi selecionado um artigo do ano de 2007:

Em *Education and social change: the case of Israel's state curriculum*, Hofman, Alpert e Schnell (2007) mostram que estudos históricos e sociológicos sobre desenvolvimento e reforma curricular tem fornecido uma análise abrangente dos modos que os currículos escolares respondem aos processos sociais, culturais, políticos e econômicos em diferentes países.

Este artigo, baseado em um projeto de pesquisa que aconteceu em uma das faculdades de educação de professores em Israel (Hofman e Schnell, 2002), procura examinar o currículo do Estado de Israel em várias matérias e fornecer um esboço analítico para compreender como o currículo é influenciado por mudança social. Segundo os autores, o caso de Israel pode ter implicações

em abordagens macro-curriculares de uma perspectiva tanto nacional quanto global.

O objetivo deste artigo é explorar, através do caso do currículo oficial do Estado de Israel, como o sistema educacional é afetado por mudanças sociais e como ele responde a elas e sugerir direções curriculares que vão ao encontro da nova realidade social que emergiu em Israel durante a década passada.

Os autores argumentam que em todos os campos examinados, apesar do planejamento de um currículo central pelo Ministério da Educação, a resposta do currículo nacional israelense às mudanças sociais e ideológicas é parcial, espalhada e não-sistemática, levando a uma falta de coerência e imprecisão com relação aos seus objetivos culturais e éticos.

De acordo com Hofman, Alpert e Schnell, análises históricas de currículos, em Israel, tem sido conduzidas por vários pesquisadores, notavelmente Ben-Peretz e Zeidman (1986), Bar Gal (1993), Sabar e Mathias (2003), e Mathias e Sabar Ben-Yehoshua (2004). Estes estudos tem mostrado as principais tendências em desenvolvimento de currículo e os objetivos ideológicos do planejamento de currículos nesse país. Ben-Peretz e Zeidman, por exemplo, identificaram três gerações de desenvolvimento de currículo desde os dias iniciais do Estado. O primeiro era um período “pré-científico” com uma grande ênfase em herança cultural e uma transmissão de valores ideológicos. O segundo estágio focou uma abordagem científica de “estrutura do conhecimento”; o estágio final é caracterizado por uma atitude humanista com valores sociais e pessoais como seu principal objetivo. Em suas publicações recentes, Sabar e Mathias têm discutido questões de reforma curricular com relação às áreas de história e estudos cívicos, e mostraram como os currículos nessas áreas foram gradualmente transformados de uma política cultural homogênea que legitimizava uma única cultura dominante para uma mais aberta, apesar de limitada, resposta às necessidades locais e setoriais de várias comunidades e grupos sociais em Israel.

O estudo de Hofman, Alpert e Schnell (2007) continua nessas linhas de questionamento e acha padrões de desenvolvimento similares em 10 áreas nas humanidades, ciências naturais e sociais. É baseado na interpretação de uma coleção de artigos escritos por um grupo de estudiosos e educadores, cada um dos quais analisou as principais mudanças em seus campos de estudos

através da investigação dos documentos curriculares do Ministério da Educação nas suas disciplinas. Segundo os autores do artigo, isso pode fornecer uma sólida plataforma para uma análise interpretativa abrangente de fenômenos e tendências curriculares em todo o Estado. No artigo, os autores destacam os aspectos dos artigos originais que apontam para características de mudanças no currículo nacional.

Os autores traçaram o desenvolvimento do currículo formal desde a formação do estado de Israel em 1948 e identificaram três estágios de desenvolvimento curricular que refletem respostas para as mudanças sociais mais amplas que tem ocorrido nos últimos 50 anos: a promoção de objetivos nacionais hegemônicos, ênfase na estrutura acadêmica de conhecimento, e em décadas recentes, múltiplos objetivos conflitantes.

Segundo os autores, desde 1990, a mudança demográfica no país (imigrantes de países como Rússia e Etiópia, judeus ultra-ortodoxos e grupos árabes constituem cerca de metade da população de Israel) e a crescente necessidade de entender e se engajar com diversas idéias e culturas têm induzido uma resposta curricular que promove pluralismo e multiculturalismo cognitivo. Segundo os autores, as mudanças no currículo do Estado de Israel refletem uma resposta a mudanças sociais mais amplas, entretanto essas mudanças têm sido “parciais, espalhadas e não-sistemáticas, levando a uma falta de coerência e imprecisão com relação aos seus objetivos culturais e éticos” (HOFMAN, ALPERT e SCHNELL, 2007, p. 304).

Os autores recomendam uma resposta curricular mais transcultural onde múltiplas identidades são respeitadas, definidas em relação a outros grupos culturais, e comprometidas com um propósito comum. No caso de Israel, a identidade transcultural será educacionalmente definida por um núcleo curricular comum e por um consenso sobre o que constitui um legítimo setor cultural/educacional, o qual pode responder a necessidades culturais específicas em adição ao currículo comum.

Segundo os autores, o caso de Israel pode servir de ponto de partida para entender problemas curriculares em sociedades multiculturais. Como muitos outros países ao redor do mundo, a sociedade israelense engloba muitos setores sociais e grupos nacionais, que apresentam uma multiplicidade de ideais e valores. Ao mesmo tempo, há uma tentativa de constituir um tipo de

unidade social necessário para garantir a existência do Estado-nação (MEYER, BOLI e RAMIREZ, 1997).

Foi selecionado um artigo do ano de 2008.

O Editorial *Changes in Curriculum Inquiry*: f*ive issues per year including one annual review issue*, de Thiessen e Nigh (2008), trata de mudança, entretanto, não contribui para a presente pesquisa, pois os autores tratam das mudanças ocorridas no periódico *Curriculum Inquiry* e não de mudança educacional.

4.1.2 REFORMA EDUCACIONAL

Foram selecionados 3 artigos do ano de 2006:

O artigo *Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform* de Drake e Sherin (2006) já foi analisado na seção 4.1.1, pois o artigo trata tanto de mudança quanto de reforma educacional.

Em *Sound, presence, and power: 'student voice' in educational research and reform*, Cook-Sather (2006) afirma que, nos últimos 15 anos, uma forma de pensar ressurgiu que se esforça para reposicionar os alunos em pesquisa e reforma educacional. Esta forma de pensamento se baseia nas seguintes convicções: que os jovens tem perspectivas únicas sobre a aprendizagem, ensino e educação, que as suas idéias garantem não só a atenção, mas também as respostas dos adultos, e que lhes deveriam ser oferecidas oportunidades para moldar ativamente a sua educação. Embora essas convicções signifiquem coisas diferentes para pessoas diferentes e assumam formas diferentes na prática, uma única expressão surgiu para capturar uma série de atividades que se esforçam para reposicionar estudantes na pesquisa e reforma educacional: "a voz estudantil".

Nesta discussão, a autora não apresenta hipóteses de pesquisa. O artigo explora o surgimento do termo "voz estudantil", identifica premissas

subjacentes sinalizadas por duas palavras em particular, “direito” e “respeito” associadas ao termo, e explora os muitos significados de uma palavra que vem à tona repetidamente através de discussões sobre os esforços das vozes estudantis, mas se refere a uma ampla gama de práticas: “escuta”. A autora não oferece essa discussão como uma análise exaustiva ou definitiva, mas sim com o objetivo de estudar toda a discussão de trabalhos que advogam, interpretam e analisam criticamente o termo “voz estudantil”.

Segunda Cook-Sather, a desconexão entre o que sabemos e o que fazemos, entre o objetivo de apoiar o aprendizado do aluno e a realidade de alunos ignorantes, não será inteiramente tratada pela “voz estudantil”. De acordo com a autora, engajar-se com o trabalho de voz estudantil nos domínios da pesquisa e reforma educacional não nos isenta de problemas e limitações com que temos atualmente que trabalhar, mas pode nos ajudar a lidar com eles de forma mais madura e cuidadosa. A pesquisa foi realizada neste espírito: olhar através de discussões realizadas por pessoas que defendem os direitos dos estudantes, que respeitam o que os estudantes vivenciam e dizem, e que estão comprometidas com formas de escuta que afirmam a vida. O objetivo da pesquisa é fortalecer as conexões dentro de uma comunidade entre as nações, ou seja: mostrar que este trabalho está acontecendo em diferentes locais, contar um tipo diferente de história do que a escolaridade e pesquisa podem ser; criar uma certa solidariedade entre continentes com os comprometimentos; e a vontade de repensar continuamente estes comprometimentos através de nossas palavras e ações.

Cook-Sather diz que devemos ouvir sempre para agir de acordo com as palavras dos alunos, não de vez em quando. Em parte porque a voz envolvida nunca deve ser fixa e absoluta, mas sempre mudando, sempre evoluindo no diálogo com um mundo além de si mesma. Segundo a autora, temos de reconhecer que os alunos, como adultos, estão sempre falando de posições e situações complexas e sempre evoluindo. Ao mesmo tempo, é preciso evitar que a voz seja cooptada em um quadro neoliberal de história pessoal individualizada, como se fosse sobre escolha, autonomia, liberdade das estruturas ou auto desconectada da história e da política. Um comprometimento político e intelectual com a “voz estudantil” deve interrogar tópicos que se conectam e resistem aos padrões de dominação e privilégio em

escolas. Mas, segundo a autora, mesmo sem cooptação não é possível simplesmente “fazer” a voz do estudante sem pensar e repensar – e provavelmente mudar – o quadro político mais amplo. Pressupostos e estruturas de longa data devem ser desmontados para mudar a cultura e as práticas das escolas.

Segundo Cook-Sather, é necessário ter em mente: a noção de que o projeto da escola é uma negociação em curso ao invés de uma transmissão; a ideia de que a educação é um processo baseado em direitos e relacionamento; a premissa mais básica de que educação é mudança. De acordo com Cook-Sather, mudança é uma grande idéia, pois para envolver genuinamente não somente as vozes dos alunos, mas seus seres inteiros, precisamos estar abertos à mudança, dispostos a mudar. Além disso, o que os alunos dizem e aquilo que nós fazemos vai mudar ao longo do tempo. Nada disso é estático no tempo, ou acontecem somente uma vez; eles estão em curso.

Apesar de não estar explícito no artigo, parece ser conclusivo para Cook-Sather que até encontrarmos uma melhor maneira de falar sobre como os alunos são posicionados em pesquisa e reforma educacional – sobre o som, presença e poder dos alunos em educação – a “voz estudantil” terá de levar essas convicções.

Em *Toward the school as sanctuary concept in multicultural urban education: implications for small high school reform*, Antrop-González (2006) descreve o conceito de escola como um santuário[2] através das vozes de estudantes matriculados em uma pequena escola urbana de ensino médio que privilegia, no seu currículo, a realidade lingüística, cultural e sociopolítica da comunidade em que está inserida. Além disso, esta escola em particular foi fundada por alunos e professores há mais de 30 anos como uma resposta direta ao estabelecimento pedagógico e psicológico de grandes e abrangentes escolas de ensino médio em um dos principais distritos escolares urbanos. De acordo com os estudantes, uma escola se torna um santuário quando há quatro componentes essenciais. Esses atributos incluem múltiplas definições

[2] Urban sanctuaries are environments in which people care and in which worth is assumed and individuals valued (McLaughlin, Irby, e Langman, 1994, ix).

de relações de afeto entre os alunos e seus professores, a importância de um ambiente escolar familiar, a necessidade de espaços escolares seguros em termos psicológicos e físicos, e a organização de um fórum em que os alunos são encorajados e afirmarem seu orgulho racial/étnico. O artigo também discute implicações deste conceito no contexto mais amplo da reforma da escola urbana.

Segundo o autor, nós entramos na era de iniciativas de reforma de escala nacional de pequenas escolas de ensino médio. Essas iniciativas educacionais tem sido estimuladas por organizações filantrópicas como a Fundação Bill e Melinda Gates em centros urbanos como Baltimore, Chicago, Detroit, Nova Iorque e Seattle em reposta às altas taxas de evasão que prevalecem em escolas urbanas de ensino médio. Apesar de ser importante conceituar e implementar continuamente diversas opções educacionais para a juventude urbana, também é necessário lembrar que construir e manter culturas escolares que contribuam para aprender e ensinar é uma das chaves mais importantes para o sucesso desses tipos de iniciativa. Mais especificamente, o autor se pergunta como podemos ajudar a garantir que uma maior quantidade de pequenas escolas urbanas de ensino médio na nossa nação se tornem santuários para a juventude afro-americana.

Com essa questão em mente, este artigo tem cinco objetivos. Primeiramente, o autor fornece um background de pesquisas recentes relacionadas ao trabalho de pequenas escolas com relação ao etnocentrismo (Belgarde, 2004; Buchanan e Fox, 2004; Fine, 2000, 2005; Yancey, 2004). Em segundo lugar, descreve o conceito de santuários de aprendizado conforme apresentado em trabalhos prévios de estudiosos da educação (Bloom, 1995; Buskey, 1990; Goldfarb, 1998). Em terceiro lugar, o autor fornece uma descrição do currículo da escola santuário Dr. Pedro Albizu Campos Alternative High School (PACHS), localizada em Chicago. Em quarto lugar, através de entrevistas e observação participante, o autor foca nas vozes dos alunos para descrever os componentes que possibilitaram que PACHS se tornasse um santuário para seus alunos. Finalmente, Antrop-Gonzales discute as implicações do conceito de escola como um santuário para reformas de pequenas escolas urbanas multiculturais de ensino médio.

De acordo com as vozes dos alunos e professores da PACHS, pequenas escolas de ensino médio tem o potencial de se tornarem santuários quando há a presença de componentes específicos, que são equivalentes a uma cultura escolar bem-sucedida. Estes componentes incluem o estabelecimento de relações interpessoais de alta qualidade entre estudantes e professores, currículo culturalmente relevante que honre a primeira língua e cultura dos alunos, e um ambiente em que os alunos não estejam sujeitos a abuso psicológico ou físico por parte dos colegas e/ou professores. Entretanto, não há escola perfeita. Professores comentaram que sua carga de trabalho intensa dentro e fora da escola é desgastante, o que contribui para uma alta taxa de rotatividade no corpo docente. Além disso, como indicado por Majandra, ser uma administradora de origem Latina trouxe vários desafios, como ser exposta a abusos físicos e/ou verbais por alguns alunos do sexo masculino e por pais que não eram a favor de liderança feminina. Finalmente, alguns alunos como Unique sentiram que estavam sendo marginalizados na escola porque eles nem sempre viam suas histórias presentes no currículo. Felizmente, no entanto, os professores ouviram suas vozes e fizeram esforços para acomodar e ir ao encontro das necessidades curriculares desses alunos.

De acordo com o atual diretor da PACHS, há uma taxa de permanência na escola de 95% entre os estudantes que se matriculam na nona série e que não se mudam por outras razões como questões relacionadas aos seus pais ou pedidos de transferência. Além disso, a taxa de alunos da PACHS que vão direto para a faculdade é de 5%. Os demais formados tipicamente obtêm emprego de tempo integral ou meio-período para ajudar suas famílias com as despesas e se matriculam numa faculdade dois anos após a formatura. Entretanto, apesar destas histórias de sucesso no mundo da escolaridade de pequeno porte, nem tudo é róseo e sem espinhos.

Em suas experiências recentes trabalhando com o desenvolvimento de pequenas escolas no Meio-Oeste dos Estados Unidos, nesta nova era da reforma das escolas de ensino médio, o autor presenciou como se tornou popular para os distritos escolares urbanos subsidiar o planejamento e a execução de pequenas escolas sem uma reflexão séria quanto à construção da cultura escolar. Por esta razão, o autor trabalhou em escolas pequenas, onde havia imposição de cima para baixo (top-down) e não governança

compartilhada, onde os alunos tinham que submeter-se a detectores de metal e outras políticas de tolerância zero em disciplina e onde o currículo nada mais fez do que desculturalizar seus alunos, privando-os de suas primeiras línguas e identidades culturais.

Segundo o autor do artigo, a grande escola de pensamento e de pedagogia predominam numa escala menor. Portanto, é importante notar que a pequena dimensão, por si só, não reforma ou muda drasticamente as condições negativas em que a maioria dos alunos negros de áreas urbanas vivencia diariamente em suas escolas. Pelo contrário, tamanho menor só é importante quando ajuda a facilitar o estabelecimento das condições de escola como santuário, como o estabelecimento de relações de alta qualidade entre professores e alunos, a afirmação étnica/racial dos seus alunos através do currículo que inclui suas culturas, a manutenção de um espaço seguro tanto psicológica quanto fisicamente, e um ambiente familiar onde todos se conhecem bem para apoiar uns aos outros em questões acadêmicas e pessoais. Por estas razões, é imperativo que os adultos ouçam mais a juventude urbana e seus desejos para mudanças escolares efetivas. Dessa maneira, os alunos com quem o autor conversou sugeriram fortemente que PACHS serviu como um santuário de aprendizagem precisamente porque apesar de a escola ter sido inicialmente fundada como um lugar de resistência pedagógica de porto-riquenhos, ela agora também preenche as necessidades culturais e afetivas de seus alunos porto-riquenhos, mexicanos e afro-americanos. As vozes desses alunos representam as gerações de juventude urbana que tem procurado por escolas que sejam muito mais do que fileiras intermináveis de carteiras, testes padronizados, objetivos acadêmicos individualistas, professores que não se importam com os alunos e com o ensino, e um ambiente que mostra uma falta de respeito pelas realidades raciais e/ou étnicas de seus alunos. Pelo contrário, eles sinceramente sentiam que a sua escola serviu como um refúgio das experiências pedagógicas e pessoais e da negligência com suas raças/etnias que eles tiveram em prévias escolas grandes e abrangentes. Além disso, os estudantes valorizavam muito o fato de seus professores serem apaixonados e se importarem não somente com a matéria que ensinam, mas também com relação aos próprios estudantes.

Segundo o autor, pequenas escolas urbanas multiculturais como a PACHS tem o potencial de estabelecer e manter as culturas conducentes para simultaneamente preencher as necessidades afetivas dos seus estudantes enquanto aderem a um currículo acadêmico rigoroso para os estudantes entrarem no mercado de trabalho e educação superior. Deste modo, estes lugares podem tornar-se muito mais que prédios que chamamos de escolas; eles podem, na verdade, tornar-se santuários para seus estudantes, suas famílias e suas comunidades.

Foi selecionado um artigo do ano de 2008:

Em *Book Review,* Niyozov (2008) faz uma resenha crítica do livro *How NGOs React: Globalization and Education Reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia* (SILOVA, I e STEINER, KHEMSI, G. Eds.Bloomfield, CT: Kumarian Press, 2008. 272 p).

Conforme explicam os autores do livro, o Cáucaso, Ásia Central e Mongólia estão sofrendo uma transformação dolorosa. Uma vez que era um cruzamento de antigas civilizações ao longo da Rota da Seda, uma região agora rica em óleo, recursos minerais e terra de mais de 60 milhões de pessoas, ela foi forçada à independência em seqüência da dissolução da União Soviética. A pressão para a democracia acabou em autoritarismo. A ênfase no desenvolvimento de uma economia de mercado, privatização e descentralização contribuiu para uma profunda polarização da sociedade em etnias, clãs, raças, religiões, línguas e classes sociais. Clãs, dinastias e elites se restabeleceram. A sociedade civil foi cooptada. Liberdades e direitos humanos não são melhores do que durante os tempos da União Soviética. O Estado de direito está em ruínas. Pobreza, desemprego, corrupção, doenças, armas e drogas são comuns. Quase todos os países da região mudaram do status de segundo para terceiro ou até quarto-mundo. Perspectivas para o futuro da região são preocupantes. Tudo isso aconteceu subseqüente ao envolvimento de 15 anos de organizações não governamentais no desenvolvimento de trabalho na região. Os autores se perguntam: o que estas organizações tem feito? Não há sinais de esperança no futuro?

O antigo cenário Soviético tinha um espaço e papel limitado para sociedade civil e agências internacionais. A educação era estritamente controlada pelas agências estatais soviéticas. O início do período pós-soviético viu a proliferação de organizações não-governamentais (ONGs) e agências internacionais. Dada a fraqueza inicial do Estado, um número de agências internacionais tais como UNICEF, UNDP, USAID, Academia de Desenvolvimento da Educação, Banco Asiático de Desenvolvimento e Rede Aga Khan de Desenvolvimento, impactaram efetivamente o discurso de desenvolvimento sócio-político e educacional da região. Durante este período, conhecimentos locais e ocidentais na área focaram em temas políticos, econômicos, culturais e religiosos, prestando atenção marginal à educação.

O livro foca nas iniciativas de reforma sócio-políticas e educacionais na era pós-soviética da Soros Foundation Network (SFN) e o Open Society Institute (OSI). Os editores Silova e Steiner-Khamsi posicionam a educação na política econômica dos contextos interdependentes nacional, regional e global. Eles empregam um quadro analítico multidisciplinar, pós-colonialista, e culturalista. Esta abordagem desafia noções modernistas e simplistas de desenvolvimento educacional internacional tais como empréstimos e financiamentos, políticas de viagem, relações Oeste/Leste, o socialismo e o capitalismo. Essa análise complica as críticas existentes do neo-liberalismo, expõe as políticas de vitimização e retórica democrática das elites locais e problematiza os estereótipos monolítico e dicotomizado das culturas e agências internacionais.

O capítulo intitulado “Introdução: desempacotando o pacote pós-socialista de reforma da educação”, por Iveta Silova e Gita Steiner-Khamsi, descreve o pacote de reformas que foi transferido ou emprestado pelos Estados-nações recém estabelecidos na região. Apesar do pacote incluir estratégias que são internacionais (reestruturação global, privatização), específicas da região (adaptação pós-socialista para o mercado livre e padrões internacionais), e nacionais (resolução de conflitos), suas prioridades são determinadas por doadores externos. Por exemplo, o Banco Mundial tem um forte interesse em compartilhamento de custos e privatização; o UNICEF enfatiza a educação global; e SFN enquadra muitos de seus esforços em termos de fomento de uma sociedade civil. Por outro lado, o pacote deixa de

fora algumas questões para as necessidades locais, como educação rural, nômade e de montanha, educação de gênero, para necessidades especiais, para minorias/bilíngües e educação religiosa. O capítulo fornece importantes insights sobre as reformas e as políticas de ajuda: quem merece ajuda, quem recebe auxílio, o que constitui o uso adequado de ajuda; como a linguagem de crise é utilizada na obtenção de auxílio, o papel das elites locais para desviar para às vezes propósitos opostos; como as reformas globais são interpretadas são interpretadas de formas diferentes em diferentes contextos; como as ONGs complementam, competem e prejudicam umas as outras; e, finalmente, porque os doadores internacionais parecem não perceber o mau uso dos fundos.

Em “Conclusão: governo centralista e dependente de doações”, Gita Steiner-Khamsi reafirma como os trabalhos das NGOs interagem com a história da educação, culturas e contextos da região e com a geopolítica global em vários níveis. Ligando isto com os dados e a literatura sobre ONGs, ela desafia pressupostos estabelecidos sobre desenvolvimento. A experiência da OSI sugere que o trabalho em desenvolvimento exige humildade e uma mentalidade flexível e questionadora. Esta experiência também ilustra como as políticas e práticas educacionais são construtos sociais que podem ser contestados e remodeladas para servir propósitos específicos. Estruturas e culturas geram não somente obstáculos, mas também oportunidades. A OSI repensa e reconstrói muitas das suas abordagens: reorientando-se através de posturas complementares, cooperativas e sub-rogadas; ampliando os conceitos de descentralização; apoiando pesquisa e capacidade de políticas; remodelando testes padronizados para coibir que a corrupção impacte as políticas; repensar educação baseada em resultados para incitar a revisão curricular; e explorar seu compromisso com a cidadania democrática; direitos humanos e o pensamento crítico. Estas reconstruções são exemplos desta agência esperançosa.

Às vezes, porém, a aplicação de tais abordagens progressivas e baseadas em padrões ocidentais, como o multiculturalimo, o pensamento crítico, aprendizagem cooperativa, ou educação global, podem ser traduzidos e adaptados de forma a servir de doutrinação, bairrismo, discriminação e manutenção do status quo. Steiner-Khamsi também se questiona se as abordagens pós-soviéticas, expressas em várias interpretações de

globalização, mercado, liberalismo, democracia e islamismo, tem se mostrado melhor que as soviéticas. Por que os sistemas de educação, ao longo da última década, têm se tornado mais centralizados, hierarquizados, corruptos e desiguais? Por que as políticas de ajuste estrutural, como a racionalização, resultaram em êxodo rural e migração em massa para a Rússia ou Ocidente? Por que há um contínuo declínio das matrículas nas escolas, a destruição da infra-estrutura do sistema; encurtamento do tempo de instrução; a sobrecarga de currículo, más condições de trabalho, turnos múltiplos e baixos salários? Como um Centro Asiático que aprecia os desafios que a Soros Network tem enfrentado na região, gostaria de saber por que a rede está deixando a Eurásia Central quando ela provou ser uma organização de aprendizado e resiliente e parece ter tido um impacto na educação e na sociedade? Por que várias ONGs internacionais não podem colaborar melhor e ligar suas inovações com as aspirações e objetivos nas culturas locais? Por que, ao invés de rejeitar o passado, ideologicamente e metodologicamente, as ONGs internacionais e os governos em mudança não aproveitam as experiências do passado? Até que ponto as redes de desenvolvimento bilaterais e multinacionais e as elites locais tem sido capazes de afastar o mergulho da região em dependência externa e colonialismo interno?

Segundo o autor da crítica do livro, Nyiozov, um volume, apesar de abrangente, não consegue captar toda a gama de reformas educacionais na região. Por exemplo, um capítulo sobre a experiência turbulenta da OSI na Rússia, uma grande força regional, teria sido muito valioso. Além disso, segundo Nyiozov, apesar das descrições fascinantes dos autores em vários casos, suas análises pedem mais estudos empíricos, a fim de explorar as opiniões dos grupos locais (por exemplo, os governos locais, implementadores de ONGs locais, distritos escolares). As experiências de professores, alunos, parentes e diretores com os processos e o impacto das inovações também estão faltando. Para seu crédito, o livro chama para investigações subseqüentes sobre a Soro’s Network e outras atividades de ONGs na região.

4.2 *EDUCATIONAL THEORY*

A busca de artigos no periódico *Educational Theory* resultou em 1 artigo com a chave “mudança”; 2 artigos com a chave “reforma” e nenhum artigo com a chave “inovação”.

4.2.1. MUDANÇA EDUCACIONAL

Foi selecionado 1 artigo do ano de 2007:

Em *The concept of fundamental educational change,* Waks (2007), contribui para uma reconceitualização de “mudança educacional fundamental”. Ao distinguir entre mudança educacional nos níveis organizacional e institucional, Waks mostra que os mecanismos de mudança nesses dois níveis são totalmente diferentes. Ele então estabelece, por meio de argumentos conceituais, que a mudança educacional fundamental ocorre não no nível organizacional, mas sim no institucional.

Desde o começo da década de 1980, quando uma enchente de reformas varreu os Estados Unidos e reformas similares ocorreram no Canadá e em outros países industrializados, um subcampo distinto devotado para mudança educacional emergiu na área de estudos educacionais. O campo de mudança educacional tem um resultado concentrado em mudanças planejadas em vários níveis de organização (escola, bairro, estado ou província), especialmente no sistema convencional. Ele tem dedicado alguma atenção às organizações (por exemplo, as escolas charter) emergentes na periferia da corrente em voga do sistema. Mas até agora tendia a negligenciar totalmente os desenvolvimentos educacionais para além dos limites do sistema educacional (tais como o crescimento do ensino em casa e universidades corporativas).

Na década de 1990, os líderes no campo da mudança educacional começaram a questionar esses compromissos. Duas considerações pesaram fortemente nesta reavaliação. Primeiro, muitos no campo perceberam que as inovações que tinham sido propostas raramente foram executadas conforme o esperado. Ou, se foram, elas não conseguiram agir de forma abrangente em suas organizações alvo ou falharam em ganhar comprometimentos a longo prazo das partes interessadas das organizações. Mesmo quando foram implementadas como previsto, elas freqüentemente falharam em produzir as

conseqüências intencionais - por exemplo, enquanto novos currículos foram introduzidos, elas falharam em elevar a pontuação em testes padronizados. O campo da mudança educacional parecia estar fracassando em sua missão primordial: conseguir mudanças reais e duradouras.

Em segundo lugar, uma compreensão conceitual mais profunda de mudança educacional estava sendo avançada pelos teóricos que, utilizando conhecimentos de sociologia e teorias organizacionais, explicaram como as organizações tendem a absorver a mudança de tal forma a manter a estabilidade fundamental.

No final da década de 1990, os líderes no campo emergente da mudança educacional estavam chamando novas abordagens para a prática de mudança, baseadas em novas concepções e processos de mudança, mas que ainda precisavam ser formulados. Andy Hargreaves, por exemplo, observou que, apesar de “mudança educacional ser algo que nós entendemos muito melhor do que uma década atrás, muitos esforços de mudança continuam decepcionantes e ineficazes” Observando que o campo tinha assistido principalmente aspectos estruturais e estratégicos de mudança educacional, ele chamou por novas conceituações que, nas palavras dele, ultrapassariam os limites da mudança educacional. Em particular, ele urgiu os estudiosos e profissionais para atenderem mais de perto as forças sociais que impulsionam a mudança educacional e ir além das imagens de mudança como linear, previsível, como processo de meios para um fim, em favor de modelos de mudança como um processo complexo e até caótico.

Enquanto isso, os eventos no mundo real estavam correndo à frente das teorias de mudanças educacionais e dos esforços práticos de agentes de mudança. Cidadãos, líderes de movimentos sociais, e governos, frustrados pelo ritmo lento e os resultados pobres dos esforços de mudança dentro do sistema, começaram a usar as próprias mãos. Nos Estados Unidos, a legislação que permitia as escolas charter foi inicialmente aprovada em alguns poucos estados pioneiros; então o movimento se espalhou pela maioria dos estados, dando poder aos indivíduos e grupos de todos os tipos a imediatamente criar escolas inovadoras. Ao mesmo tempo, as agências governamentais do estado assumiram o controle das escolas em várias escolas proeminentes de distritos urbanos. Para dar um exemplo, a

comunidade da Pensilvânia tirou as escolas da Filadélfia dos distritos escolares locais e as colocou sob o controle de uma comissão de reforma do Estado. A comissão, por sua vez, colocou dezenas de escolas sob o controle de vários agentes sem fins lucrativos e empresas com fins lucrativos, que usavam charters e outros mecanismos para impor imediatamente desenhos inovadores de ensino.

Segundo Waks, depois de 2000, o significado de “mudança educacional” deixou de se referir apenas às atividades confinadas dentro da corrente dominante do sistema educacional.

Neste ensaio de 2007, Waks contribuiu com uma conceituação de “mudança educacional fundamental” de acordo com estas novas exigências intelectuais e desenvolvimentos práticos. O autor usa o quadro conceitual de Larry Cuban a respeito de mudança educacional como ponto de partida e alvo de avaliação.

O objetivo de Waks é distinguir nitidamente entre a mudança na estrutura nos níveis organizacional e institucional para mostrar que os mecanismos de alteração nestes dois níveis são totalmente diferentes, e, em seguida, estabelecer por meio de argumento conceitual que mudança educacional fundamental não ocorre na organização, mas sim no nível institucional.

De acordo com Waks, esta análise de mudança educacional leva a três grandes conclusões. Primeiro, a mudança educacional fundamental não é primariamente sobre organizações. Mudança educacional fundamental significa o reajuste de uma organização já existente para novas idéias e normas. Segundo o autor, mudança fundamental é mudança nos princípios, normas ou leis primárias que servem como base do sistema, seja como padrão de ações ou idéias operantes. Significa colocar uma organização existente em uma nova ordem de trabalho, através de alterações funcionais ou estruturais, de modo que a organização é mais uma vez determinada de acordo com a ordem institucional. Segundo Waks, mudança educacional fundamental, enquanto englobe tais reajustes em organizações existentes, é principalmente sobre mudança em idéias e normas educacionais, arranjos organizacionais, e estruturas que constituem a educação como uma instituição social.

Em segundo lugar, as oportunidades para mudança fundamental organizacional são dependentes de condições do background relevante das instituições que juntas formam o sistema social. O público vai trazer categorias institucionais em jogo na avaliação de idéias inovadoras apresentadas como candidatos sérios para comprometimento público por empresários institucionais. Mas isso não é necessariamente uma força conservadora que restringe mudança educacional, como é às vezes sugerido. A mudança organizacional é mais uma questão de timing institucional do que de manobras espertas de consultores e agentes de mudança. Idéias e práticas inovadoras que foram inicialmente rejeitadas podem eventualmente serem aceitas como “right on time”. Elas podem ganhar atenção em revistas populares e jornais de opinião, então serem moldadas por empresário em pequenos, mas bem-divulgados modelos, e finalmente caírem nas mãos de líderes que o público considera “responsáveis”. Ao alcançar este estágio, eles podem ser capazes de recrutar participantes e recursos suficientes para garantir uma reivindicação na ordem evolutiva.

Finalmente, as anomalias e contradições do sistema dominante estão se tornando mais claras, particularmente em relação à falta de adequação das escolas com a estrutura ocupacional emergente. Novas formas organizacionais estão surgindo, como as universidades corporativas, academias técnicas, universidades de conveniência, as escolas charter, e as organizações que apóiam o ensino em casa. Estas formas, como o autor disse no início do ensaio, foram amplamente ignoradas por professores e consultores na área de mudança educacional. Enquanto isso, elas são componentes da mudança educacional no nível institucional, novas organizações baseadas em novas idéias, valores e normas.

O autor conclui que mudança fundamental é na maior parte situada no nível institucional. Com isto o autor quer dizer que o tipo de mudança educacional chamado pela sociedade é essencialmente uma mudança na instituição de ensino e apenas secundariamente uma mudança nas organizações existentes, e aquela expressão de insatisfação com as principais organizações e práticas educacionais implica que a instituição de ensino já está passando por significativas, apesar de não completas, mudanças.

Segundo o autor, muitas oportunidades existem hoje para professores e consultores contribuírem para o processo de mudança fundamental, para acelerar este processo e torná-lo mais justo. Estas oportunidades serão consideravelmente reforçadas se tais agentes afrouxarem seus próprios compromissos com a ordem institucional em voga. O que é necessário neste momento não é reforma para salvar a escola pública do modo como a conhecemos, mas uma nova educação pública definida por novas idéias e modelos para prática organizacional, dirigida ao público em geral, e compatível com seus valores e entendimentos emergentes.

4.2.2 REFORMA EDUCACIONAL

Foram selecionados dois artigos do ano de 2009:

No artigo *Why the best isn't so bad: moderation and ideals in educational reform*, Kerdeman (2009) inicia mostrando que em *Moderating the debate: rationality and the promise of American Education*, Feuer (2006) aconselha os reformadores a *satisfice*[3]: moderar suas expectativas e aceitar que reformas falhas podem ser boas o suficiente. Implícita na visão de Feuer de *satisfazimento*[4] está o pressuposto de que moderar as expectativas implica evitar ideais e substituir soluções e objetivos ideais por soluções modestas, baseadas no mundo real.

Neste artigo, Kerdeman concorda com Feuer que moderação é fundamental para reformas, mas mantém que adotar moderação não contradiz perseguir objetivos. Para mostrar como os objetivos e moderação trabalham em conjunto para promover reforma, Kerdeman examina e recompõe os pressupostos de Freue sobre ideais. Ela também distingue moderação de *satisfazimento* e argumenta que *satisfazimento*, e não os ideais, pode ter efeitos deletérios para a reforma. Kederman conclui que uma política e

[3] O uso da palavra *satisfice* (no lugar de *satisfy*) foi feita por Simon em seu trabalho *Rational Choice and the Structure of the Environment* (1956) com o objetivo de definir os fins que buscam os agentes decisórios: a satisfação ao invés da maximização (SIMON, 1991)

[4] 5 Para chamar a atenção para o novo uso do termo, Simon usou esta palavra diferenciada do inglês mais usual. A tradução para o português de *satisfycing* foi "satisfazimento" como em Silveira (1994).

pesquisa sensatas, embora importantes, não irão necessariamente ajudar os reformadores a adotar moderação; cultivar moderação, ao invés, requer um auto-exame contínuo.

Segundo Kerdeman, *satisfazimento* não corrói os padrões, impede a ciência ou consolida o *status quo*. Pelo contrário, baixar as expectativas torna as reformas realistas e exeqüíveis. Muitos estudiosos concordam com Feuer que expectativas utópicas precisam ser moderadas para que as reformas possam ter sucesso. Segundo Kerdeman, Feuer está certo: moderação pode avançar reforma educacional. A autora analisa, então, a equação de Feuer de moderação com *satisfazimento*. Na medida que *satisfazimento* e moderação reconhecem limitação, a equação de Feuer desses termos é compreensível. Mas Feuer assume que reconhecer limites implica a renúncia de ideais ou ao menos obriga a reformular ideais como objetivos que são modestos, não ideais.

A autora se pergunta se é possível lutar por ideais e, ao mesmo tempo, ser moderado: sintonizado com complexidade, respeito aos limites, e aberto aos desafios e debate. Esta é a questão central que a autora explora na sua resposta à *Moderando o Debate* de Feuer (2006). Contrariamente a Feuer, a autora diz que *satisfazimento* e moderação diferem e que moderação complementa perseguir ideais. Longe de ser uma quimera perigosa, ideais são rotineiramente instanciados nas práticas do mundo real. Segundo Kerdeman, *satisfazimento*, e não a busca pelo melhor, pode levar a conseqüências preocupantes, especialmente no que diz respeito à justiça social.

Segundo ela, os esforços para realizar os ideais certamente podem falhar. Mas expectativas que falharam não são estritamente riscos que podem ser calculados, como assume Feuer. Nem é a decepção um problema que pode ser contido de forma proativa através de racionalidade processual. Segundo Kerdeman, o desafio é reconhecer as falhas quando elas ocorrem, considerando-as como oportunidades para reexaminar os ideais e para reafirmar o compromisso de colocar os ideais em prática. Ao tentar viver de acordo com ideais, certamente encontraremos falhas. O desafio é vivenciar o fracasso, o que podemos aprender com isso e continuar trabalhando para realizar nossos ideais. Este não é um processo que pode algum dia terminar.

Este processo é, ao contrário, um que os reformadores devem realizar continuamente.

De acordo com Kerdeman, tentar fazer jus aos ideais, mesmo que através de decepção, exige o que a autora chama de “disposição moderada”. Segundo a autora, entender que perseguir ideais pode trazer limitações em foco, mesmo reconhecendo que as limitações podem estimular a perseguir os ideais, desafia a adotar dois impulsos que podem parecer contraditórios. Kerdeman explica que quando tivermos estes dois impulsos juntos – sem favorecer um ou outro - teremos o que a autora chama de “uma disposição moderada”. Políticas e pesquisas sensatas, embora importantes, não necessariamente ajudarão a nos tornarmos moderados. Alinhando-nos com um pacto para *satisfazimento* não vai necessariamente ajudar também. Cultivar uma disposição moderada, ao contrário, é um exercício contínuo de auto-exame.

Feuer alega que a busca pelo melhor é inflável, delirante, e deletéria para a reforma. Devemos evitar os ideais, gerenciar o fracasso, e aceitar que reformas com falhas são boas o suficiente. Ao aprenderem a *satisfice*, os reformadores podem implementar e manter soluções modestas e viáveis para problemas do cotidiano educacional.

Kerdeman concorda com Feuer que moderação é vital. Mas adotar a moderação não implica *satisfazimento*. Segundo ela, não devemos renunciar nossos ideais para promover a educação. Como Berliner (2006) e Sirotnik (2004) sugerem, cultivar uma disposição moderada requer que enfrentemos a hipocrisia e o literalismo para alterar visões parciais de ideais que alimentam essas tendências. Para conseguir isso, devemos estar dispostos a participar em um honesto e por vezes doloroso processo de auto-exame. Segundo a autora, os decisores políticos e pesquisadores normalmente não pensam sobre o auto-exame, no contexto da reforma.

Em *Translation: an alternative framework for conceptualizing and supporting school reform efforts*, Cook-Sather (2009) explora como levar os alunos em um diálogo com os professores e outros interessados pode nos apoiar na tradução da gramática da escolaridade para um plano de estruturas e práticas mais flexíveis e responsivas que constituiriam um sistema de ensino

mais humano. Grande parte do pensamento sobre as escolas, pouco mudado ao longo do século passado, é informado por duas metáforas subjacentes:"a gramática da escola” e "a educação é produção." Segundo Cook-Sather, essas maneiras de pensar não só parecem ser a base dos problemas estruturais que enfrentamos, elas também enganam os reformistas que querem fazer mudanças, mas não são capazes de se livrarem do seu poder. Uma área particular de cegueira que estas duas metáforas incentivam é aquela em direção a centralidade de vidas, pensamentos e críticas dos estudantes, que são os mais centralmente preparados para entender e oferecer maneiras de pensar sobre o ensino e a aprendizagem. Uma metáfora alternativa que enfoca a noção de tradução coloca os estudantes no centro não só da educação, mas também da reforma educativa e, portanto, pode oferecer uma maneira de sair deste impasse ao longo do século.

David Tyack e Larry Cuban (1995) cunharam a frase "a gramática da escola" para descrever as formas como as escolas dividem o tempo e o espaço, para classificar os alunos, dividir o conhecimento em matérias, e premiar com notas e créditos como evidência de aprendizagem. Nesta metáfora, Tyack e Cuban iluminam as estruturas institucionalizadas e práticas de escolarização na América do Norte contemporânea em um esforço para mostrar algumas das lógicas do sistema e a forma como estas restringem as possibilidades para a mudança. Os elementos e os princípios básicos da gramática que descrevem pegaram como resultado de políticos e dirigentes escolares adotarem o culto da eficiência no começo do século XX e persistiram independentemente do contexto, dos indivíduos ensinando e aprendendo sem nenhum contexto, e das diferenças entre os modos como estes indivíduos se envolvem no processo de educação.

Tyack e Cuban sugerem que a gramática da escolarização permaneceu em parte porque permite aos professores quitar suas funções de maneira previsível e lidar com as tarefas diárias que os responsáveis esperam que eles façam: controlar o comportamento dos alunos e instruir alunos heterogêneos. A linguagem que Tyack e Cuban usam aqui é consistente com o léxico da segunda metáfora: educação é produção. Dentro desse quadro conceitual, as escolas são fábricas ou máquinas de triagem, os professores são operários de

fábrica, máquinas em si, ou gerentes da linha de montagem, e os alunos são produtos da fábrica que é a escola.

Quando se analisa a lógica relacionada com estas duas metáforas - a eficiência, controle e produção sistemática que caracterizam ambas - não é nenhuma surpresa que as escolas pareçam intratáveis para reformas impulsionadas por outras premissas. Estruturas fixas e noções de produção raramente são favoráveis à mudança de qualquer tipo, mas certamente não são favoráveis às mudanças que colocam em dúvida práticas e pressupostos básicos. Segundo a autora do artigo, a tradução oferece um modo mais responsivo, dinâmico e gerador de pensar em educação e nas experiências de professores e alunos dentro das escolas - uma forma de pensamento que poderia, se posta em prática, levar a mudanças nas estruturas e objetivos da escolaridade.

Traduzir pode significar mudar e transformar completamente. Segundo a autora do artigo, se conceituarmos educação, literal e metaforicamente, em termos da gama de definições de tradução, com o aluno entendido tanto como o tradutor e o sujeito de sua própria tradução, qualquer aluno que realmente se engaja em um processo educativo muda sua condição, transforma-se. Segundo Cook-Sather, esses processos não são nunca concluídos, eles estão sempre abertos para uma futura revisão e sempre levam a novas versões. Em qualquer tradução, é preservado algo da versão original ou de anteriores, e torna uma nova versão adequada a um novo contexto e às relações dentro desse contexto.

Ao invés de focar nas estruturas e no funcionamento das escolas, como "a gramática de escolaridade" e "educação é produção" o fazem, a tradução como um quadro conceitual foca nos processos e nas relações dentro das escolas. Segundo a autora do artigo, a inclusão das vozes dos professores nas discussões da reforma educativa, e a inclusão das vozes dos alunos, poderiam ambas constituir e facilitar a mudança, porque novas vozes, novas e diferentes maneiras de falar, motivam as pessoas que tem falado inconscientemente e sem auto-consciência - e que ouvem - para repensar o que tem dito e como o tem dito.

Os processos de ganhar perspectiva e compreensão, engajar no diálogo com futuros professores e baseados na escola, e reimaginar como as

escolas e eles como alunos podem olhar e funcionar são todos apoiados ao se conceituar a educação como tradução. As novas versões de si mesmos que estes alunos descrevem tornam-se ilustradas e podem levar a reforma que é sensível àquelas dentro das escolas.

Acessar as perspectivas dos alunos e tornar os estudantes parceiros em imaginar e decretar a reforma da escola é um compromisso significativo que tem sido realizado de alguns modos emergentes ao redor do globo.

O que é obtido ao se acessar as experiências de ambos professores e estudantes sobre a realidade das salas de aula e que se pode fazer para melhorá-los é um sentido muito mais rico, cheio de nuances dos relacionamentos, das negociações, dos reposicionamentos e do trabalho dentro e contra as estruturas que devem ocorrer para que a mudança ocorra. A proposta e a imposição de qualquer conjunto único de ideais de reforma falham em levar em conta a multiplicidade de olhares e a variedade de negociações através das quais mudanças significativas acontecem.

Tanto a gramática da escola quanto a educação como produção estão preocupadas com a produção, controle e triagem e, portanto, refletem um conjunto relativamente rígido de hipóteses e abordagens que limitam as possibilidades de mudança imaginada por alguém investido ou afetado pela educação - os decisores políticos, dirigentes escolares, professores, pais, alunos e outros membros da sociedade. Em contraste, quase todos os pensamentos mais úteis sobre o ensino e centros de aprendizagem tem a noção de um processo que não termina, mas é, ao invés, uma troca em uma comunidade de aprendizes, em que a colaboração, trabalho em equipe, o inquérito, a escolha, e assumir a responsabilidade para uma educação própria são as características de destaque. Elas também são características proeminentes da tradução efetiva. Ao invés de aderir à gramática estabelecida de escolaridade ou continuar a agir na metáfora do ensino de produção como se, se queremos entender a educação como tradução e as escolas como locais que apoiam o processo de tradução, seria necessário compreender as línguas daqueles que passam seu tempo nas escolas e aprender o que eles precisam para se tornarem novas versões de si mesmos. Um grupo maior das partes interessadas posicionadas diferentemente contribuiria para criar as condições para tal tradução, e as escolas iriam, em troca, não apenas ser mais sensíveis

a grupo cada vez maior de pessoas diversas, mas também mais flexíveis e receptivas a novas mudanças e crescimento. Professores e alunos em diálogo com outras partes interessadas iriam questionar, repensar e rever as formas básicas como as escolas organizam o tempo, espaço, estudantes, matérias, e aprendizagem. Através desse processo dialógico, os alunos e os professores, em negociação com os líderes da escola, os decisores políticos e outros, tornariam as novas versões de si mesmos mais capazes de responder criativamente aos seus próprios contextos atuais e futuros e, por sua vez, imaginar novas maneiras de rever as estruturas e práticas de escolarização

4.3 *EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION*

A busca de artigos no periódico *European Journal of Education* resultou em 6 artigos com a chave “mudança”; 5 artigos com a chave “reforma” e 2 artigos com a chave “inovação”.

4.3.1 MUDANÇA EDUCACIONAL

Foi selecionado um artigo do ano de 2001:

Em *ERASMUS: continuity and change in the 1990s*, Maiworm (2001) não mostra problemas ou hipóteses. Este artigo visa fornecer uma visão geral das principais conclusões do Estudo de Avaliação SOCRATES 2000 (Teichler, Gordon e Maiworm, 2001) sobre o sub-programa ERASMUS.

O autor explica que o programa ERASMUS foi lançado em 1987, após o sucesso de 10 anos da fase piloto Joint Study Programme (JSP) e um desejo de desenvolver atividades educativas européias. Logo tornou-se o programa educativo mais visível do final dos anos 1980 e início de 1990 e seu lançamento é muitas vezes considerado como o início de uma nova fase de internacionalização do ensino superior na Europa. O intercâmbio de estudantes foi o elemento-chave, como pode ser visto em seu título completo: European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. A mobilidade de pessoal acadêmico ou o desenvolvimento curricular apoiados

por ERASMUS deveriam servir o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da mobilidade dos estudantes. Em meados da década de 1990, o ERASMUS tornou-se um sub-programa SOCRATES, que reúne a maioria dos programas de apoio educacional da União Européia. As principais características administrativas do programa ERASMUS foram modificadas. Esperava-se que a nova abordagem SOCRATES reforçasse o papel dos centros de instituições de ensino superior tanto no que diz respeito à criação de metas coerentes para a europeização e para desenvolver o pensamento estratégico a fim de atingir esses objetivos com sucesso, e melhorar a qualidade e a eficiência das tomadas de decisão, administração do programa, e do apoio e serviços. Além disso, a oferta de educação internacionalizada para alunos de não-mobilidade tornou-se mais importante. Assim, maior ênfase foi colocada no desenvolvimento do currículo e no intercâmbio de professores.

O desenvolvimento do Programa ERASMUS, sob a égide de SÓCRATES pode ser descrito como estável e contínuo. A mobilidade dos estudantes permaneceu o elemento central. Ela dobrou do primeiro para o segundo período de 5 anos da década de 1990, sem grandes alterações no olhar dos alunos, na medida que o apoio institucional, o reconhecimento de resultados acadêmicos obtidos no estrangeiro e os impactos sobre a língua e proficiência cultural e as habilidades sociais foram envolvidos. Isto não significa que as respostas dos estudantes indicaram apenas continuidade. Enquanto, do lado negativo, uma queda da bolsa ERASMUS (que cobre em média 89% a 52% dos custos adicionais) para o período de estudos no estrangeiro deve ser mencionada, a introdução do ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)[5] em muitas instituições de ensino superior era amplamente visto como um sucesso.

---

[5] Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos. É um sistema que mede as horas que o estudante tem que trabalhar para alcançar os objectivos do programa de estudos. Estes objectivos são especificados em termos de competências a adquirir e resultados de aprendizagem. Este sistema já existia no Programa Sócrates-Erasmus, que permite aos estudantes fazerem parte do seu percurso académico num outro país.As horas de trabalho do estudante incluem as horas lectivas (aulas teóricas, aulas práticas/laboratoriais, aulas teórico-práticas, seminários), as eventuais horas de estágio, as horas dedicadas ao estudo e à realização de trabalhos, assim como as horas de realização da avaliação (testes, exames escritos/orais e apresentações de trabalhos).Uma vez que a classificação final passa a ser uma média ponderada, as disciplinas onde o aluno tem que trabalhar mais terão um maior número de créditos e, por isso, as suas notas terão um peso maior na média, o que torna o sistema de

Com o lançamento do programa SOCRATES, duas grandes mudanças foram previstas no programa ERASMUS. Em primeiro lugar, a dimensão internacional ao longo do estudo para estudantes sem mobilidade deveria ser melhorada através do desenvolvimento de currículo e mobilidade do pessoal docente. O Estudo de Avaliação SOCRATES 2000 sugere que esta política foi bem sucedida, mas não foi considerada um grande avanço por acadêmicos e representantes institucionais. A expansão quantitativa da mobilidade do pessoal docente foi acompanhada por uma redução drástica da média do período de ensino e as atividades de desenvolvimento curricular foram muitas vezes em uma pequena escala e em pouco tempo necessário para serem implementadas. A segunda importante mudança foi de natureza gerencial. As instituições de ensino superior tiveram que assumir a responsabilidade por todas as atividades apoiadas por ERASMUS e esperava-se que incorporassem isso em uma política maior de internacionalização. Isto levou a uma maior reflexão institucional sobre os europeus e as políticas e atividades internacionais. A interrupção das redes de departamentos que colaboraram arriscou desencorajar os acadêmicos e torná-los menos envolvidos no programa ERASMUS. No entanto, a grande mudança estratégica no lado das instituições e o colapso do envolvimento dos acadêmicos na mobilidade estudantil não foram tão grandes como previsto quando SOCRATES foi lançado.

Foi selecionado um artigo do ano de 2002:

Em *Current obstacles to change in Greek primary xchools: implications for managing behaviour*, Didaskalou (2002) inicia o artigo dizendo que nas últimas décadas tem havido um aumento no número de alunos que apresentam problemas emocionais e comportamentais em muitos países desenvolvidos. No entanto, preocupações sobre o comportamento não são, naturalmente, limitadas aos países que pode ser chamados de desenvolvidos.

---

avaliação mais justo.Definiu-se que 1 ano lectivo de estudo a tempo inteiro corresponde a 60 créditos ECTS.

Em 2000, a autora procedeu uma substancial investigação sobre a opinião dos professores sobre a incidência e a natureza dos problemas de comportamento dos alunos em escolas primárias gregas (Didaskalou, 2000). Mais de 600 professores, selecionados em escolas nos distritos educacionais de Atenas responderam a pesquisa. Os resultados revelaram que houve também considerável ansiedade, tanto em relação ao aumento da incidência co comportamento destrutivo nas escolas primárias gregas quanto em relação à natureza desse comportamento e também sobre as habilidades dos professores em lidar com isso. Como em outros países, na Grécia, os níveis crescentes de perturbação podem ser considerados num contexto de mudança sócio-política e a necessidade do sistema de ensino responder aos efeitos que tal mudança pode provocar.

Na Europa, a Grécia pode ser descrita como um país tradicional em termos de desenvolvimento econômico. No entanto, no seu desejo de modernizar e ser uma participante ativa na UE, a Grécia tem trazido mudanças fundamentais para o seu sistema educacional. Assim, durante as duas últimas décadas, os sucessivos governos tem tentado desenvolver um sistema educacional que responda às necessidades sociais e econômicos decorrentes das políticas da adesão da Grécia na UE. Este processo de transformação é caracterizado por um debate sobre os objetivos educacionais, a qualidade da oferta e do papel do Estado.

A visão do governo das questões levantadas neste debate pode ser vista na maioria das importantes reformas da década de 1990, que são, por si só, a indicação mais clara da dívida para com os modelos europeus de reforma educacional. Medidas para facilitar a descentralização do sistema educativo, dando maior autonomia às escolas em termos de gestão e tomada de decisão, uma preocupação com normas nacionais e provas dos alunos, a responsabilidade dos professores e a introdução de uma cultura competitiva entre as escolas, estão claramente ligadas às medidas realizadas em outros países europeus, particularmente no Reino Unido. No entanto, apesar da legislação de longo alcance, o sistema educacional tem se mostrado resistente à mudança e esforços de modernização do governo. A autora argumenta que as recentes reformas quase não tiveram um impacto nas estruturas fundamentais da educação e do funcionamento do sistema de ensino, que

permanecem essencialmente tradicionais em termos de pensamento e prática. Ele continua a ser hierárquico e centralizado, tradicional e orientado academicamente. É um sistema estático caracterizado no nível da escola pela ação uniforme e inércia inquestionável. Também é completamente fora de sintonia com a evolução educacional no resto da Europa, que pretende emular. Segundo Didaskalou, a reforma é essencial e há uma urgente necessidade de identificar as barreiras para uma mudança positiva que existe dentro do sistema. Esta é uma questão chave para os diretamente envolvidos no processo de escolarização. Eles devem perguntar como o atual sistema pode ser ajudado a responder a uma legislação que visa promover uma mudança intencional em uma série de questões educacionais.

Este artigo identifica as questões que influenciam o modo como os diferentes agentes no sistema educativo encontram o desafio da reforma. Para isso, foi necessário verificar as barreiras para uma mudança positiva e identificar onde estas possam ser localizadas. A autora sugere que estão localizadas no nível da política e na própria escola.

Didaskalou abordou os potenciais obstáculos à mudança situadas no sistema educativo grego. Como a autora destacou, estamos lidando com decisores políticos que são viciados em mudança, mas que não compreendem a sua dinâmica e estamos lidando com as escolas que não têm cultura para responder à mudança. No entanto a Grécia, em si está mudando, embora lentamente, e boa ou ruim e se queremos ou não, esta mudança está afetando todos os aspectos da vida no país hoje. O sistema escolar não está imune à mudanças que vem ocorrendo na sociedade e mais mudanças terão que vir das escolas. Além disso, essa exigência não vai ser apenas do modelo de cima para baixo que as escolas estão habituadas e que são experientes em evitar ou ignorar. Demandas por mudanças virão de todos os lados. Se as escolas vão responder de forma adequada, como podem ser apoiadas?

Quanto à origem dos problemas de comportamento relatados pelos professores, por exemplo, a legislação que diz para as escolas prosseguirem com o trabalho sem ajudá-las a concentrar-se sobre como isso poderia ser feito não é construtiva. Ao abordar a natureza de problemas de comportamento e as dificuldades inerentes à sua gestão eficaz, as escolas precisam avançar na direção de uma resposta institucional.

No entanto, segundo Didaskalou, no presente, é claro que os professores são uma coleção de indivíduos separados que trabalham duro para conter perturbações nas escolas, mas que o fazem sem nenhuma direção. As abordagens de cooperação para o desenvolvimento da escola não são uma parte da experiência de trabalho dos professores na Grécia. No entanto, como o comportamento destrutivo é algo que todos os professores encontram e tem de gerir individualmente, eles devem ser receptivos a soluções que visam estabelecer uma gestão dentro das políticas e estruturas da escola que podem oferecer-lhes um maior apoio. O desenvolvimento da escola que visa ampliar a compreensão do nível e natureza do comportamento encontrado na escola e como lidar com ele pode levar a respostas coletivas. É apenas uma política que identifica uma abordagem unificada que pode acabar com a isolamento que os professores sentem quando confrontados com problemas de comportamento.

Foi feita referência à divisão entre os decisores políticos no centro do processo decisório e as escolas na periferia responsáveis por colocar a política em prática. Apesar destas dificuldades, Didaskalou se pergunta o que pode ser feito e quem pode atuar. É claro para ela que o impulso atual para a reforma da parte dos decisores políticos vai continuar, embora não possamos ver as varreduras de grandes reformas que experimentaram na última década do século 20. Também fica evidente que as escolas não podem de repente tornar-se instituições dinâmicas e autônomas, lidando confiantemente com qualquer coisa que o Estado pede-lhes com pouquíssimo apoio ou supervisão. Isso deixa o Ministério da Educação e Religião com o poder e a influência de implementar mudanças. Se for possível chegar a um acordo com a natureza da mudança e adquirir o enfoque adequado para o início da mudança, isso pode começar a incentivar as escolas a avançar para as escolas dinâmicas e auto-sustentadas que são requeridas pela reforma.

Foram selecionados 4 artigos do ano de 2007:

No artigo *Institutional change in the Spanish higher education system,* Perotti (2007) mostra que o sistema de ensino superior espanhol tem sofrido grandes mudanças nas últimas décadas. Embora algumas também tenham

ocorrido em outros países, circunstâncias históricas particulares fazem o caso espanhol único no que diz respeito à rapidez da mudança e da ruptura radical com o passado.

Perotii explica que apesar do sistema espanhol de hoje ser diferente em muitos aspectos do que era 25 anos atrás, este artigo concentra-se em apenas duas mudanças institucionais: (1) *variação em critérios de seleção e o advento da educação superior de massa,* e (2) *inovações em programas acadêmicos* (estrutura e currículos). Segundo Perotti, esses dois fenômenos não foram selecionados aleatoriamente. A análise do primeiro – baseada na literatura e nas estatísticas do Ministério espanhol da Educação – ajuda a avaliar o impacto de fatores de oferta e demanda sobre a expansão de matrículas em universidades espanholas. O segundo fenômeno é algo complementar ao primeiro em que a sua análise mostra quem recebe educação superior e o que lhes é ensinado, ou seja, a lógica pela qual os programas de estudo são definidos.

Perotti procura avaliar a influência exercida por cada um dos fatores causais citados na literatura para explicar o caso espanhol (Commission of the European Communities, 2003; Trowler, 2002; OECD, 1998; Gellert, 1993; Clark e Neave, 1992; Trow e Nybom, 1991). As variáveis independentes consideradas são: (a) as tendências demográficas, (b) a procura pelo sistema produtivo; (c) o comportamento dos atores internos (gestores e acadêmicos) e dos externos não-econômicos (a classe política), e (d) o amplo processo Europeu de convergência colocado em movimento pela Declaração de Bolonha.

Este artigo analisou, portanto, a mudança institucional nas universidades espanholas nas duas últimas décadas, mostrando como a influência das variáveis estruturais (em termos demográficos e econômicos) e estratégicas (os papéis de atores internos e externos) se alterou com o tempo. A primeira fase, até a década de 1970, durante o qual predominaram fatores de demanda por causa de aumento da renda, crescimento populacional e da falta de políticas de ensino superior, foi seguida por uma reconfiguração do interesse das partes intervenientes devido ao advento da educação em massa na universidade. A transição para esta segunda fase (com concessão de autonomia às universidades) viu fatores de economia de oferta (a comunidade

acadêmica e a classe política nacional e regional) predominarem na reorganização do sistema universitário, apesar de ainda não ser possível avaliar os efeitos do Processo de Bolonha, ainda que seja possível que ele será transposto em uma forma que novamente refletirá as características particulares da Espanha.

Em *The European Education Quality Benchamark System: helping teachers to work with information to sustain change*, Snyder (2007) mostra que no nível nacional e internacional, há uma ênfase na qualidade da escolaridade, como foi testemunhado pelo avanço dos indicadores de qualidade para o sucesso escolar utilizado por muitas instituições e países. Enquanto esta ênfase na qualidade não é nova para a educação, o seu desenvolvimento é importante para levantar questões fundamentais sobre o desenvolvimento da escola e o relacionamento entre as instituições políticas e o local da escola.

De acordo com o Banco Mundial, "Qualidade na educação é difícil de definir e medir. Uma definição adequada deve incluir os resultados dos alunos. A maioria dos educadores também incluiria na definição a natureza da experiência educacional que ajuda a produzir estes resultados - o ambiente de aprendizagem" (World Bank, 1995, p. 46). Enquanto isso, a OCDE (2001) relata um estudo sobre os paradigmas concorrentes em termos de qualidade: a melhoria da qualidade e garantia de qualidade. O primeiro é focado no desenvolvimento interno e lugar de controle guiado por membros da organização. O último é baseado em um modelo competitivo, impulsionado por organismos governamentais, auditorias e inspeções. Segundo Snyder, fica claro deste estudo e outros (Snyder, Acker-Hocevar e Snyder, 2000) que a preocupação não reside no conceito de qualidade, mas sim na forma como é aplicado. Este paradoxo potencial provou ser um problema para muitos países na última década (Henry, Lingard, Rizvi, e Taylor, 2001; Learmonth, 2000). Enquanto muitos dos procedimentos de contas foram projetados para servir como uma força positiva no desenvolvimento da escola, pesquisas e história tem demonstrado que pode ser devastador para o desenvolvimento e êxito das escolas e juventude (Schlechty, 1997; Snyder, Acker- Hocevar e Snyder, 2000). Ao invés de criar espaços de aprendizagem que são guiados e moldados por princípios democráticos, os professores são muito oprimidos

pelos testes e mecanismos que eles são forçados a ensinar para os critérios de responsabilidade. Com efeito, então, os critérios de avaliação definem os currículos, moldam as atividades de aprendizagem e, finalmente, determinam o conhecimento que é importante. Além disso, as decisões sobre o que é importante são determinadas mais freqüentemente pelo que é mensurável e comparável do que pelo que é importante para os jovens da sociedade atual. As decisões são tomadas de forma isolada, com exclusão de envolvimento de professores e programação pedagógica.

Em 2003, a European Education Quality Benchmark foi projetada para ligar diferentes campos paradigmáticos com relação à qualidade do ensino, fornecendo aos educadores um quadro holístico com o qual examinar suas práticas em relação às necessidades de sua comunidade, os currículos nacionais, os princípios pedagógicos e parceiros europeus. O European Quality Benchmark System (2EQBS) foi desenvolvido através da combinação dos princípios de benchmarking (Spendolini, 1992) encontrados na gestão da qualidade com os contextos de responsabilidade e prestação de contas das escolas e das necessidades de desenvolvimento das escolas e dos educadores.

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de validade da European Education Quality Benchmark System, que focou na compreensão do modo como a 2EQBS fornece aos educadores um quadro para facilitar o desenvolvimento da escola através de parcerias inter-culturais na era da prestação de contas. Especificamente, examinou o grau em que:

1. o quadro de escolaridade foi representativo e abrangente como modelo de desenvolvimento da escola;
2. o 2EQBS facilitou o desenvolvimento da colaboração inter-cultural;
3. os indicadores de qualidade foram representativos, claros e completos;
4. o 2EQBS foi de encontro às necessidades dos educadores que pretendem desenvolver as suas escolas através de colaborações entre culturas.

A validação de conteúdo formal foi realizada com especialistas nas áreas de qualidade da educação, desenvolvimento escolar, processo de mudança, e parcerias internacionais. Além disso, o 2EQBS foi testado para

uso com os professores durante dois estudos de caso separados. Os participantes nos estudos de validação representaram educadores da Suécia, Itália, Grécia, Alemanha, Finlândia, EUA, Canadá, Romênia e Bélgica. Os achados contribuíram para um insight das possibilidades de criação de um quadro que facilite o desenvolvimento escolar através de parcerias inter-culturais e forneça aos professores um sistema para ajudar a sustentar a mudança.

O European Education Quality Benchmark System foi projetado a pedido de educadores para facilitar o desenvolvimento da escola em parceria com escolas de outros países. Foi construído numa época em que os profissionais estavam experimentando o poder de redes como uma fonte de energia e conhecimento para o aprendizado contínuo. Com isto em mente, o 2EQBS foi projetado para uso contínuo, como uma ferramenta para aprendizagem organizacional ao longo do tempo. Serve como um processo para educadores participarem na construção responsiva de ambientes educacionais que atendam às necessidades de estudantes, comunidades e estruturas políticas. O 2EQBS ainda é uma ferramenta nova e como tal não tem sido utilizado por muitos educadores. No entanto, aqueles que trabalharam com ela, seja por meio de testes ou aplicação em sua escola, a acharam útil. Foi destinado ao uso no movimento europeu mais amplo de qualidade, fornecendo serviços educacionais, com uma série de indicadores, bem como um sistema de documentação para refletir trabalhos de qualidade nas escolas. Como tal, tem o potencial para ser adotado por comunidades de escolas e agências nacionais.

Segundo Snyder, o benchmarking deve ser utilizado como uma ferramenta de processo contínuo para estimular a melhoria da aprendizagem organizacional, a reflexão, a identificação e solução de problemas. Snyder incentiva os educadores, escolas e suas comunidades a constantemente explorarem novas opções. Organizações que aprendem e crescem são dinâmicas, nunca estáticas (Snyder, Acker-Hocevar e Snyder, 2000). A autora do artigo se refere àqueles que usam o 2EQBS para ver o processo de benchmarking como uma forma de desenvolver as escolas como organizações de aprendizagem dentro de um ambiente dinâmico e em constante mudança.

O desenvolvimento da escola diz respeito à aprendizagem. É um processo tanto de aprendizado individual quanto coletivo. Segundo Snyder, um processo de aprendizagem exige não apenas ambiente rico com oportunidades de adquirir novos conhecimentos ou para obter novas experiências, mas também um feedback direto. É este feedback que dá aos alunos uma clara noção de seu progresso no nível de desempenho que alcançaram. No processo de aprendizagem profissional das pessoas que trabalham nas escolas, o benchmarking é uma das formas de fornecer esse feedback. A comparação entre as escolas e o contínuo plano de ação de desenvolvimento juntos formam uma boa condição para uma escola aprender, desenvolver, melhorar e mudar.

Em *From scientific aprentice to multi-skilled knowledgeworker: changes in Ph.D education in the Nordic-Balitc Área*, Önnefors (2007) inicia o artigo mostrando que o que é geralmente referido como educação Ph.D tem sofrido mudanças dramáticas na Europa nos últimos anos. Enquanto o Processo de Bolonha, lançado em 1999, originalmente tinha em mente tornar mais fácil para alunos de graduação ganhar experiência internacional e reforçar a sua empregabilidade ao facilitar a mobilidade e a transparência do ensino superior na Europa, a idéia de um "terceiro ciclo" de estudos de doutoramento chegou relativamente tarde na discussão (2003). Para algumas culturas acadêmicas, a idéia de educar alunos de doutorado foi e ainda é percebida como uma ameaça à liberdade acadêmica, à originalidade e credibilidade. Outras culturas acadêmicas aprovaram regimes de formação de Ph.D como parte integrante da formação de futuros cientistas e do conhecimento de trabalhadores. O artigo apresenta os resultados de um estudo recente sobre a formação Ph.D nos países nórdicos e bálticos (Önnerfors, 2006) iniciado pela pesquisa Nordic da organização NordForsk que aborda novos conceitos de educação e de formação de doutorado em cinco países nórdicos e três países bálticos, bem como na Rússia, Polônia e três Estados do Norte da República Federal da Alemanha. Segundo o autor, enquanto há uma grande correspondência no desempenho do treinamento de doutorado e educação nos países nórdicos, onde as mudanças foram introduzidas há cerca de 30 anos, Polônia, Alemanha e Rússia ainda estão lutando com as suas tradições acadêmicas e o desafio de adaptar suas culturas acadêmicas à junta de

padrões europeus. Trata-se, sobretudo do fenômeno de dois graus de pós-graduação (o PhD e um grau posterior) e do ponto de vista dos elementos de formação em estudos de doutoramento. Após sua independência, os três países bálticos rapidamente adaptaram os seus sistemas de educação superior para o modelo nórdico. O autor pergunta se faz sentido escrever sobre as mudanças no ensino superior a partir de ponto de vista macrorregional. Como NordForsk tem a tarefa política de promover a colaboração em pesquisa no Norte da Europa, era natural que uma pesquisa fosse necessária nas condições e requisitos de formação de doutorado na área geográfica que a organização cobria. Mas o autor também tem estado envolvido em projetos a nível micro, como por exemplo apresentando sugestões de como um estado alemão deve mudar seu sistema de formação de doutores a fim de torná-lo comparável à Dinamarca e à Suécia, para estabelecer uma Escola de Formação de pesquisa conjunta entre a Suécia, a Estônia e a Alemanha ou para seguir as atividades de financiamento da rede Marie Curie-UE Báltico de formação de pesquisa. O autor também tem discutido o assunto com dezenas de estudantes de doutorado e docentes envolvidos em várias experiências de cooperação. Essas experiências revelam uma grande necessidade de explicar como os estudos de doutorado são organizados e validados em diversos países europeus. Eles alertam para a necessidade urgente de articulação de parâmetros de comparação e disponibilidade de informações atualizadas. O mais importante talvez seja a discussão em curso sobre os valores e atitudes em relação à pesquisa e formação pela pesquisa, uma discussão que não pode ser medida quantitativamente e que este artigo tenta enriquecer. Vistos de uma perspectiva mais ampla, os estudos macro-regionais poderiam contribuir para as discussões sobre um estudo de caso de como as juntas European Research Area (ERA) ou European Higher Education (EEES) são atingidas e quais os obstáculos e desafios ainda permanecem.

Dado que 11 países são tratados na pesquisa, não é nenhuma surpresa que o cenário mude. Ela abrange o conjunto todo desde o Scientific Apprentice até o Knowlege Worker. Mas o que eles tem em comum é que o seu estatuto e os requisitos estão sujeitos a mudanças em curso. Especialmente Alemanha,

Polônia e Rússia diferem dos países nórdicos e bálticos, porque eles tem, geralmente, dois distintos graus de pesquisa em nível de pós-graduação, dos quais um é uma condição prévia para uma carreira acadêmica mais avançada. A consciência de que essa velha forma de grau acadêmico é um obstáculo à cooperação internacional ainda é alta e levou a mudanças na Alemanha e na discussão de tais mudanças na Polônia e na Rússia. Mas por outro lado, é possível ver um padrão comum sobre a realização de pesquisa de pós-graduação. Em todos os países, prevalece uma forte crença na qualidade e potencial de inovação científica na pesquisa de doutorado e seu impacto sobre uma sociedade baseada no conhecimento e na economia. Isto torna-se evidente nas ambições formuladas nos países nórdicos e bálticos onde ligações são feitas entre pesquisa, desenvolvimento e inovação por um lado, e PGT[6], por outro. Isto levou a uma organização mais dinâmica do PGT entre academia e indústria e para a introdução de elementos de formação com vista à preparação dos estudantes de Ph.D em um mercado do trabalho fora da academia. Este grupo de oito países também tem uma divisão formal de estudos de doutorado em uma parte que cobre o trabalho do curso contabilizados em créditos e uma parte que abrange a pesquisa original realizado sob a supervisão de altos acadêmicos / professores (também contabilizados em créditos), bem como as regras relativas à publicação da dissertação, por ocasião da sua defesa.

Todos os países abrangidos pela pesquisa estão bem conscientes da importância de titulares de grau de doutorado para preencher postos do pessoal docente na próxima década. Há também uma tendência de que o ensino acadêmico será quase exclusivamente conduzido por titulares de grau de Doutor ou de candidatos de doutorado. Isto certamente deve ser encarado como uma medida para aumentar e garantir a qualidade do ensino na graduação em geral. Os 11 países também aceitaram o desafio do Processo de Bolonha sobre o PGT e tem, em graus variados, já adaptado os seus sistemas ou estão discutindo e considerando o fazer. Segundo o autor, não há dúvida de que estamos diante de um momento de transição quanto à

[6] Önnefors (2007) usa 'Post GraduateTraining' (PGT) para descrever qualquer coisa que aconteça entre o nível avançado de graduação que é requisito para ser admitido numa carreira de pós-graduação e o grau de pós-graduação que é internacionalmente reconhecido por Ph.D.

organização da PGT na Europa. Os países nórdicos e bálticos estão bem preparados para atender esta transição e podem contribuir para o desenvolvimento europeu, com uma rica variedade de melhores práticas com o objetivo de otimizar os resultados de dezenas de milhares de projetos individuais de doutoramento que se realizam nesta área de pesquisa.

De acordo com os autores do artigo *University positioning and changing patterns of doctoral study: the case of the university of Bath*, Jamieson e Naidoo (2007), o Ph.D tradicional é uma das características mais duradouras da universidade na contemporaneidade. Embora o próprio termo tenha sido utilizado desde que as universidades na Europa surgiram, a sua aplicação para os que tinham completado um doutorado data de criação de Humboldt de doutorado. A expectativa de que os candidatos a doutorado iriam desenvolver um programa independente de estudos antes de produzir e defender uma tese gradualmente se difundiu ao redor do globo. Naturalmente, o grau de estudos foi adaptado para atender diferentes contextos culturais, mas o seu núcleo, a contribuição original ao conhecimento, permaneceu intacta, assim como sua organização social. Por organização social os autores querem dizer um modelo de termos de aprendizagem no qual se espera que os alunos de doutorado aprendam as habilidades e competências necessárias de seus supervisores. (ULHOI, 2005)

No entanto, este modelo veio sob pressão como resultado de algumas mudanças. Os autores do artigo analisam três fatores importantes. Enquanto os estudantes de doutorado foram originalmente um grupo de elite dentro das universidades, a expansão das universidades a partir da década de 1960, que alterou as instituições de elite para instituições de massa, teve um impacto sobre a população de doutorado. Na Austrália, entre 1979 e 2000, o número de estudantes de doutorado aumentou de 5.753 para 28.629 (Evans e Peterson, 1999). Uma das dificuldades de matricular mais alunos no doutorado, quase inevitavelmente, significa ampliar a base acadêmica e social da população estudantil, colocando assim pressão sobre a relação diádica entre supervisor e aluno. Em segundo lugar, houve uma crescente preocupação com o grau de especialização envolvido no doutorado, por exemplo, o fato que o titular de um doutorado em física poder "saber" apenas

uma pequena fração do “conhecimento da física". Finalmente, com o crescimento da economia do conhecimento, a demanda para o nível de pesquisa de alto talento expandiu para além das universidades. Lá foi, assim, um movimento do Ph.D ser visto como um bilhete de entrada necessário para ensino universitário e / ou pesquisa para que seja visto como um representante para uma mais ampla gama de habilidades que possam ser utilizadas em diferentes partes da economia (SADLACK, 2004).

Um dos primeiros sinais da mudança foi o surgimento do que os autores chamam de modelo norte-americano de Ph.D. A adaptação americana de insistir sobre a obrigatoriedade do curso seguido de uma dissertação foi influente. Provou ser particularmente importante num contexto em que a maioria dos alunos não teve uma especialização inicial de estudos que encontraríamos em alguns contextos europeus, particular no Reino Unido. Mas, mesmo no Reino Unido, a demanda, particularmente de alunos estrangeiros que tinham maior probabilidade de ter experiência de um modelo americano de educação pré Ph.D, significava que o Ph.D muitas vezes tornou-se modificado para incluir um significativo componente de ensino, de tal forma que os alunos deveriam estar familiarizados com um leque de metodologias de pesquisa e teorias que iam além dos limites de seus próprios estudos. No Reino Unido, esta rota foi nomeada "Rota Ph.D” com o apoio do governo e agências de financiamento. Ele é oferecido em cerca de 30 universidades .

O outro significativo desenvolvimento é o aumento do doutorado profissional, especialmente nos EUA, Austrália e Reino Unido. Ele difere do Ph.D tradicional em uma série de aspectos importantes, embora mantenha o critério crucial de contribuição ao conhecimento. O doutorado profissional, como seu nome implica, quase sempre tem um foco profissional, ou seja, a investigação é dirigida às questões e problemas que são importantes para determinadas profissões e profissionais (Bourner *et al.,* 2001; Scott *et al.,* 2004; Neumann, 2005; Huisman & Naidoo, 2006). Há também um componente ensinado no doutorado que tende a concentrar-se em questões relacionadas com a profissão, bem como a preparação para o elemento de investigação, por exemplo, projeto de pesquisa e metodologia. Embora a tese final possa aproximar-se de um doutorado tradicional, mas geralmente mais curtas, as variações não são incomuns. Talvez as maiores diferenças possam ser vistas

na natureza do corpo discente para os dois programas. Os candidatos a doutorado profissional tendem a ser mais velhos, tempo parcial, e ter uma profissão que está muito dentro da área do programa. Normalmente, um de seus objetivos na tomada do programa é avanço profissional. Os autores acham que é possível concordar com as conclusões de O'Neil e McMullen (2002) de que o doutorado profissional 'tem como objetivo desenvolver profissionais de pesquisas", enquanto o Ph.D é principalmente para desenvolver os pesquisadores acadêmicos.

Segundo os autores do artigo, o caso da Universidade de Bath ilustra como uma instituição de elite de ensino superior responde a desafios externos macro e às dinâmicas internas do sistema a fim de manter sua distintiva posição no campo do ensino superior. Ao alavancar a sua posição como representante de uma combinação única de orientação acadêmica e aplicada no setor de elite do ensino superior e desenvolver uma modalidade de estudo de doutorado com numerosas dimensões de flexibilidade, ela espera capturar uma fatia maior do mercado de estudo de doutorado, melhorar a sua reputação e gerar renda.

4.3.2 REFORMA EDUCACIONAL

Foram selecionados dois artigos de 2002:

Em *Reformingh higher education in Romania*, Nicolescu (2002) afirma que as sociedades modernas, que são profundamente afetadas pela globalização, precisam de um aprendizado de longo prazo para progredir no contexto das mudanças no mundo inteiro como a influência da tecnologia no conhecimento e na comunicação e a integração econômica regional. Portanto, as sociedades mais desenvolvidas tornaram-se sociedades de aprendizagem e conhecimento em que a educação desempenha um papel importante, sendo transformado em um processo de massa nas fases inicial e ao enfatizar a educação ao longo da vida (Green, 1997). Países da Europa Central e Oriental, entre eles a Romênia, tem uma necessidade ainda maior de ter sistemas educativos que podem ajudar a sua transição para economias de

mercado. Os sistemas de ensino desses países precisam transformar mentalidades velhas, igualitárias e passivas em mentalidades ativas, baseadas na competitividade e na responsabilidade de tomada decisões, que são a base da sociedade baseada no mercado. Isso só poderá ser alcançado a longo prazo e implica profundas reformas em seus sistemas de ensino. A Romênia, um país que se libertou do comunismo no final de 1989, está nesta situação.

Segundo Nicolescu, não há dúvida de que o sistema de ensino superior romeno sofreu alterações desde 1990. O maior número de alunos e a diversificação das instituições de ensino superior são uma boa prova disto. Embora o início da reforma tenha sido tímido, sem repercussões sobre a lógica interna e o funcionamento do sistema educativo, a segunda onda de reformas parece mais promissora, segundo a autora.

As reformas radicais só começaram em 1998, apoiadas pela estrutura legislativa atualizada e pela formação das estruturas institucionais de apoio à implementação da reforma. O processo de mudança ainda está em andamento e depende de ações tomadas pelas universidades individuais (devido à autonomia que elas gostam), e sobre a monitorização dos processos de mudança. O ritmo das mudanças difere e vai diferir de instituição para instituição, dependendo de seu espírito empreendedor e gestão do corpo docente. Até agora, as mudanças no âmbito acadêmico (tais como a introdução de novos programas, novos métodos de ensino, novos critérios de promoção de pessoal) ainda são baseadas em recomendações de cima para baixo (top-down) a partir do Ministério para senados e faculdades.

Segundo a autora do artigo, é demasiado cedo para avaliar os resultados da reforma recém-lançada, mas é claro que as universidades terão de aprender a competir e tomar iniciativas tanto nas atividades acadêmicas quanto nas financeiras. Se elas vão fazer isso por conta própria ou com aconselhamento e orientação é outra questão que precisa ser examinada. As pessoas não vão mudar as suas velhas maneiras de pensar de um dia para o outro. Até agora, a autonomia universitária não resultou nas melhorias esperadas, mas pode precisar de mais tempo. O desejo da Romênia para a convergência com os fenômenos globais como a integração econômica, a globalização e a evolução tecnológica obriga a realização de uma sociedade do conhecimento apoiada pela aprendizagem ao longo da vida. Esta nova

cultura de aprendizagem é emergente com uma nova geração de acadêmicos e ela será generalizada quando a tomada de decisões for transferida para suas mãos, como novos empregos e novas mentalidades usualmente requerem novas pessoas.

Em *Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform*, Naval, Print e Veldhuis (2002) afirmam que um resultado significativo dos trágicos acontecimentos de 11 de setembro de 2001 e para além dele tem sido o reconhecimento de que as pessoas precisam ser educadas sobre a importância da democracia e da cidadania democrática. Os jovens na escola tem sido particularmente identificados como necessitando de tal educação. A última década do século 20 viu um notável crescimento do interesse em uma nova abordagem a este tipo de educação. Enquanto esse fenômeno foi geral em todo o mundo, foi mais evidente nas mais recentes democracias da Europa e nas democracias estabelecidas do Ocidente. Este interesse assumiu muitas formas, incluindo análises de programas, projetos de pesquisa, iniciativas políticas e o desenvolvimento dos recursos do currículo e iniciativas para as escolas, a fim de satisfazer a necessidade de uma nova e mais eficaz abordagem de ensino para a cidadania democrática.

Segundo os autores, estas iniciativas tem fortalecido, revitalizado, ou, em alguns casos, criado novos programas para a cidadania democrática no currículo escolar. Estes programas tem incentivado uma nova abordagem da educação para a cidadania democrática que tem procurado se concentrar em tornar os jovens qualificados, cidadãos ativos, cuja participação cívica e a aplicação dos valores democráticos pode sustentar a sua democracia.

Os autores se perguntam qual tem sido a condução desta preocupação com a saúde e a sobrevivência de democracias estabelecidas. Extensa pesquisa sobre a década passada identificou o que parece ser um mal-estar crescente e fundamental do declínio cívico engajamento dos cidadãos na nossa democracia. O futuro de muitas democracias ocidentais, argumenta-se, está sob a ameaça de cidadãos cada vez mais desengajados.

A necessidade da prática de uma cidadania ativa e do tipo de educação que promove são as principais preocupações que se refletem não apenas na profusão da literatura atual disponível sobre o tema, mas também nos debates

em educação, fóruns políticos e acadêmicos e no número de projetos de pesquisa, relatórios curriculares e recomendações. Além disso, este interesse se reflete nas reformas educacionais que aconteceram em países tão diferentes como Espanha, Austrália, Coréia, os EUA, Taiwan e Inglaterra. Nesses países, os governos comprometeram-se a introduzi-la formalmente no currículo escolar. Esta é uma tarefa imensa, problemática em natureza e contestada no conteúdo, ainda que os governos, sistemas educativos e educadores concordem que é necessário.

Segundo os autores do artigo, educação cidadã tornou-se uma necessidade premente, principalmente no contexto europeu, dado que estão interessados em criar uma cidadania supranacional na União Européia e isso exige a conciliação de uma identidade nacional e pluralidade de culturas, a fim de construir uma sociedade estável e multicultural. Isso leva à situação das escolas e da educação para a cidadania democrática. O papel das escolas na promoção de competências cívicas nunca foi questionado e a demanda nas escolas na Europa para cumprir esse papel está aumentando. No entanto, não há contestação considerável sobre o local de cidadania democrática no currículo escolar (Torney-Purta et al., 1999; Macedo, 2000; Pearce e Hallgarten, 2000). Uma das principais preocupações para alguns é a natureza dos programas de cidadania nas escolas. Um dos meios para resolver esta situação é uma nova abordagem à educação para a cidadania democrática.

Segundo os autores, educação para a cidadania democrática pode ser definida como a preparação dos jovens para se tornarem cidadãos com conhecimento, ativos e empenhados na sua democracia. Tem como objetivo desenvolver a sua capacidade de participação responsável como cidadãos democráticos nos domínios político, econômico, social e da vida cultural. Tais cidadãos, sugere Crick (2000), estão dispostos, capazes e equipados para exercer influência na vida pública, mas fazê-lo com as capacidades críticas para pesar as evidências antes de agir.

A educação para cidadania democrática é muito mais do que a aquisição da base de conhecimento para a cidadania e inclui estratégias interativas, envolventes de ensino-aprendizagem centradas em questões de importância para os alunos. Não deve seguir estratégias tradicionais de ensino didático baseadas em um fluxo único de conhecimentos. Atividades

que façam os alunos participarem, tais como associações de estudantes, as eleições escolares, os parlamentos de classe, e como devem ser incluídas no quadro mais amplo do currículo. A compreensão desta nova abordagem vem não só dos referidos acadêmicos, mas também de uma análise da política e currículo dos documentos sobre educação cívica e educação para a cidadania mundial.

Um claro consenso internacional afirma que a educação para a cidadania é a educação no pleno sentido da palavra. Isto reconhece a necessidade de comparecer a três elementos de escolaridade inter-relacionados e inseparáveis: 1) conteúdo, isto é, aquisição de conhecimento, 2) o desenvolvimento de habilidades e competências, e 3) a aquisição de hábitos, especialmente as virtudes sociais.

Este artigo fornece uma visão sobre os rumos da educação para cidadania democrática e a reforma educacional conexa desenvolvidas no âmbito de países selecionados da Europa. Segundo os autores, Isto poderia ser de valor considerável para os pesquisadores, consultores e professores que estejam interessados no desenvolvimento e programação da área.

Segundo os autores, existe um consenso internacional sobre a necessidade da democracia e da importância da educação para a sua promoção e consolidação. Eles se perguntam como as democracias existentes podem ser rejuvenescidas e as novas ganharem força? Segundo os autores, a educação tem sido vista como uma solução universal. Embora tenha sido reconhecido que a educação para a cidadania deve ter um lugar definido dentro do currículo, o que deve ser esse lugar? Os governos e os educadores na Europa perceberam que o currículos existentes eram insuficientes. Novas abordagens para educar os alunos para a cidadania democrática surgiram para resolver essa necessidade. Uma proliferação de projetos resultou em toda a Europa, particularmente na Europa Central e Europa Oriental, onde as novas democracias tinham sido recentemente criadas. Muitos projetos da democracia nas escolas foram apoiados por educadores de universidades norte-americanas e ONG's. Na Europa Ocidental, os esforços intergovernamentais em nome da Conselho da Europa, da União Européia e UNESCO tem procurado fornecer orientações e indicações.

Até o final dos anos 1990 uma nova forma de educação para a democracia emergiu focada no desenvolvimento de cidadãos ativos e participativos. A Educação para a Cidadania Democrática apoiada pelo Conselho da Europa e pela Comissão Européia apresentou uma direção clara para os países e educadores. Enquanto isso, muitos países tinham adotado reformas educacionais, a fim de educar seus jovens para a cidadania democrática. Na Inglaterra, uma revisão bem sucedida de educação para a cidadania resultou em requisitos legais para o currículo escolar, embora sem nenhuma matéria específica na área. Além disso, políticas de apoio do governo e outros recursos tem sido infiltrados nas escolas. Em contrapartida, a Espanha tentou tecer a educação para a cidadania no currículo com pouca política de apoio financeiro, administrativo e financeiro. Por conseguinte, ainda não tinha sidoi implementada com sucesso.

Outros grandes desafios se colocaram para os governos europeus e educadores. Apesar das tentativas de promoção intergovernamental, há pouca prova de que um forte sentimento de cidadania européia existe. Os educadores terão que elaborar programas mais abrangentes de educação para a cidadania, que incluem conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e hábitos. Métodos ativos e participativos, que tem implicações significativas para toda a escola precisam ser incentivados. Deve ser dada primordial importância na alocação de recursos para treinamento pré-serviço e na formação contínua de professores. Isto foi tido como extremamente importante na experiência australiana (Print, 1999, 2001). E não há necessidade de formulação de um marco teórico da educação democrática que sistematize, inspire e permita a criação, a nível internacional de uma língua comum, a definição de objetivos claros e o desenvolvimento de programas flexíveis. Os desafios estão aí, a prática aguarda.

Foram selecionados dois artigos de 2004:

Em *Higher education in Germany: reform in incremental steps*, Welsh (2004) afirma que provavelmente nenhuma outra questão tem dominado o debate político recente na Alemanha mais do que se a reforma política permanece bloqueada ou se inovações importantes estão em andamento,

apesar da habitual abordagem fragmentada. Apesar da reforma de ensino não ter o potencial explosivo de algumas das reformas no mercado de trabalho e áreas de bem-estar, a sua importância é indiscutível.

Neste artigo, Welsh analisa as forças de mudança e de resistência no ensino superior alemão. Segundo a autora, muitas das propostas estiveram na ordem do dia por quase duas décadas, e algumas estavam prontas há vários anos antes de virem a luz do dia. Tendo em mente o longo período de preparação, a concentração dos esforços empreendidos nos últimos anos, a miríade de iniciativas em andamento é dificultada pela resistência; mudanças de paradigma são interpretadas e controvertidas. Os esforços de reforma em curso são cumulativos e progressivos e, na maioria dos casos, adicionam, em vez de eliminar, estruturas e políticas existentes. As alterações estão em curso, mas o seu poder de transformação final está longe de ser definido.

Globalização, integração européia e as preocupações domésticas criaram novas pressões para reformas em várias áreas da política pública alemã na década de 1980 e 1990, e até atualmente. A educação superior é proeminente entre elas. O resultado tem sido uma explosão de atividades, algumas moderadas, algumas indo mais longe em seu potencial para reestruturar a educação superior alemã. Welsh está interessada na evolução e nos atores que colocaram as reformas de educação superior na agenda política. Também está igualmente interessada na extensão com que as iniciativas de reforma foram seguidas por ações concretas. Welsh salienta que as mudanças recentes são caracterizadas por passos incrementais que remodelam as instituições existentes e destinam-se a introduzir novas formas de pensamento sobre o papel da educação superior na sociedade moderna. Mudança foi promovida por redes de política entre os antigos e novos atores políticos, que reorientaram as questões e empurraram as iniciativas de reforma para o topo da agenda política. Ainda assim, o processo de reforma é retirado, e as forças do imobilismo retardam iniciativas; a estrutura de governança muito dispersa do ensino superior tem atuado tanto como motor quanto como freio.

Como em outras áreas da reforma, o antigo sistema não foi substituído, mas a autora testemunhou a sua recalibração com a adição de novos programas e a atualização dos antigos que refletem os novos objetivos (PIERSON, 2000, p. 425). Segundo Welsh, a avaliação de Bleiklie (1998, p.

92) de que “os processos de sedimentação gradual, em vez de estágios seqüenciais, caracterizam o desenvolvimento das universidades modernas” também é verdadeiro no caso alemão.

De acordo com Welsh, o processo de reforma compartilha muito com as mudanças no início da década de 1960 e 1970: então e agora, uma explosão de experimentações e da adição de novos componentes de programa é perceptível; então e agora, o principal impulso para a mudança surgiu a partir de organizações e instituições científicas extramuros; então e agora a pressão de contenção de custos é uma condição importante; então e agora, as reformas são lentas para serem promulgadas; então e agora, a mudança é limitada: as reformas não alteram radicalmente o sistema alemão, e elas incorporam antigos programas. Finalmente, então e agora, as políticas destacam a necessidade de se modernizar. No entanto, ao contrário de iniciativas anteriores que buscavam uma clientela mais ampla de estudantes, igualdade de oportunidades e a democratização das estruturas, as políticas atuais enfatizam o desempenho baseado na concorrência, avaliação de estruturas de incentivo, e diferenciação. Assim, a reforma é uma vez mais intimamente ligada à mudança de valor. Comparado com os debates de 1960 e 1970, o debate sobre a reforma atual é menos ideológico e mais pragmático. Este sinal também pode ser encorajador para o êxito das recentes iniciativas.

Segundo a autora, um processo de mudança de paradigma está em curso, mas diferentes níveis de expectativa persistem. Apesar das importantes iniciativas políticas e mudanças, a reforma da onda mais recente que havia começado na década de 1990 ainda está em pleno andamento.

Em *Students and universities in Italy in an age of reform,* Finocchietti (2004) mostra que os recentes desenvolvimentos do corpo discente italiano são marcados por uma crescente diversificação de perfis de alunos existentes. A presença de “novos” grupos de alunos é examinada ao lado dos grupos que são os alvos 'tradicionais' das políticas nacionais para o ensino superior e de bem-estar do estudante. Exemplos de tais grupos tradicionais são, entre outros: homens ou mulheres, estudantes de famílias com boas condições financeiras e bem estudadas ou de classes sociais mais baixas; estudantes residentes ou não-residentes; estudantes de primeiro, segundo ou terceiro

ciclo de estudos universitários, estudantes de diferentes áreas de estudo. Estudantes que trabalham são colocados nos "novos" perfis. Eles podem tanto trabalhar regularmente ou ter empregos ocasionais, em ambos os casos, eles já não parecem ser estudantes em tempo integral e devem ser considerados como estudantes de tempo parcial *de facto.*

Segundo o autor do artigo, apesar de alunos que trabalham não serem uma novidade, o que mudou nos últimos tempos é o seu desenvolvimento: os estudantes que trabalham são relatados como maioria no corpo discente das universidades. Suas necessidades emergentes e expectativas como clientes universitários apontam para deficiências e atrasos no âmbito acadêmico nas políticas educacionais do ensino superior.

A Italian Euro Student Survey é um acompanhamento das condições de vida e estudos de alunos nas universidades italianas. É realizado no âmbito do projeto Euro Student Report, que envolve muitos países da UE. Euro Student atribui grande importância para a análise do impacto do problema sobre a diversificação na vida e condições de estudos dos estudantes, nas suas experiências pessoais e sobre as suas relações com instituições acadêmicas. Com base nos dados disponíveis atualizados, algumas idéias e teorias são explicadas no artigo como uma conclusão sobre os possíveis impactos das recentes reformas no setor de educação superior na Itália, ou seja, a concepção de novos cursos de acordo com o processo de Bolonha e o planejamento de um novo sistema de bem-estar do aluno.

Segundo o autor, o sistema universitário italiano está passando por uma fase de profundas transformações que começou no final de 1980. Orientação e aconselhamento, ajuda financeira e serviços de bem-estar aos estudantes; inovação no ensino e na aprendizagem; qualificações relacionadas ao mercado de trabalho e desenvolvimento de mobilidade nacional e internacional são alguns dos temas que estão diretamente ligados aos estudantes e que tem sido objeto dessas reformas. Desde 1999, o sistema universitário italiano vem convivendo com a implementação de uma série de reformas: primeiro, a reforma que redefiniu o quadro de ofertas de cursos, incluindo o desenvolvimento de um setor não-universitário de educação superior, em segundo lugar, a reforma que visa a criação de um sistema baseado sobre o "Processo de Bolonha", e em terceiro lugar, a reforma do sistema de bem-estar

do estudante. Os resultados esperados são: maior produtividade ao reduzir o número de alunos que abandonam ou ficam para trás com seus estudos; redução do tempo médio de conclusão dos estudos, uma maior percentagem da população com qualificações universitárias, e melhorar empregabilidade e oportunidades no mercado de trabalho europeu.

Neste artigo, os resultados das mais recentes edições das pesquisas do Euro Student são uma fonte essencial de referência para a análise da relação entre instituições e alunos, vistos agora como clientes universitários em uma época de reforma.

Segundo o autor, o declínio da imagem das universidades como "fábricas de diploma" e do estudo de suas carreiras como uma linha de montagem taylorista é claramente expresso por um número crescente de estudantes. Nesse processo, dois fatores provavelmente desempenham um papel significativo. O primeiro é o aumento do custo do estudo da universidade em termos de taxas e custos de vida. O segundo é o eclipse parcial da função social desempenhada pelas universidades como áreas de estacionamento de jovens desempregados. As características deste fenômeno mudaram consideravelmente com a evolução do mercado de trabalho. Maior atenção para a qualidade do ensino e os serviços oferecidos pelas universidades podem ser vistos como um comportamento emergente entre os estudantes e um elemento que caracteriza as suas novas demandas. Mais uma vez, olhando para as análises realizadas pelas pesquisas Euro Student, podemos identificar alguns indicadores de uma maior atenção dos estudantes para as questões de qualidade.

Uma primeira consideração refere-se às escolhas entre os diversos campos disciplinares que os estudantes fazem quando entram na universidade. A maioria dos alunos entra na universidade motivado pela aspiração de obter um grau académico e atingir o pleno desenvolvimento pessoal através de seus estudos. Ao mesmo tempo, a aspiração a adquirir um status profissional adequado e um trabalho bem remunerado é generalizada. A importância atribuída a esta é, provavelmente, ligada a uma percepção da crescente instabilidade econômica e à maior incerteza de encontrar emprego adequado. Como resultado, o emprego está em primeiro lugar nas motivações que empurram para os estudos universitários, enquanto a maioria dos alunos

indica o sucesso profissional como uma prioridade para o futuro e como um instrumento para medir a qualidade dos estudos realizados.

A segunda refere-se à escolha de uma universidade. O principal motivo para a escolha da universidade é a sua localização próxima e somente em segundo lugar, à sua reputação. Um novo elemento importante é a maior freqüência de motivos relacionados com ratios professor / aluno / e da disponibilidade dos serviços para os estudantes. Esta é mais freqüente entre os estudantes universitários que entraram recentemente, e é sintomático de uma maior atenção às questões da qualidade. Além disso, pode estar associada a uma maior utilização de serviços de assistência estudantil, especialmente por estudantes que estão vivendo longe de casa. A importância dada a estes motivos é coerente com o comportamento dos estudantes que decidiram afastar-se de casa para acompanhar os estudos em uma instituição que eles consideram mais em linha com as suas expectativas, abandonando alternativas mais perto de casa e mais baratas.

A terceira reflexão tem a ver com as relações com os professores, o que parece ser problemático nas experiências dos estudantes. Quando lhe pediram para descrever os requisitos de um professor ideal, os alunos traçam um perfil onde as competências profissionais e habilidades interpessoais estão intimamente entrelaçadas. Ele é baseado em três requisitos essenciais: habilidades e métodos de ensino, competência profissional e conhecimento atualizado, e capacidade de manter o interesse dos alunos. Conhecimento disciplinar, bem como saber como ensinar são vistos como as bases da profissão docente. Os estudantes também consideram essencial serem capazes de manter o interesse dos alunos, uma qualidade considerada mais importante do que qualquer outra sobre as relações entre alunos e professores.

O entrelaçamento dessas habilidades indica que existem dois componentes fundamentais do professor ideal que deveria ser um estudioso de autoridade e um mestre inspirador. Há, no entanto uma grande diferença entre a descrição de tão alto nível do perfil do professor e da avaliação dos alunos dos professores. Enquanto competências científicas e profissionais são avaliadas de forma muito positiva, habilidades de ensino não são julgadas tão bem, e a figura de um mestre inspirador parece ser uma rara exceção. Além disso, a avaliação dos alunos das aulas mostra que eles acham muito difícil

estabelecer relações significativas com os professores. A diferença entre o perfil ideal e a realidade mostra como muitas vezes as expectativas dos estudantes relativamente à qualidade das relações professor-aluno são frustradas.

No entanto, alguns sinais interessantes das avaliações de alunos sobre o ensino parecem emergir dos primeiros resultados da mais recente pesquisa Student Euro. A pesquisa realizou um acompanhamento do impacto das reformas universitárias recentes sobre os estudantes, medindo a satisfação com a preparação que eles estavam recebendo, tanto no nível teórico quanto no prático, assim como as infra-estruturas e serviços disponíveis em faculdades e departamentos. Segundo o autor do artigo, este último ponto parece ser visto como uma reapreciação da avaliação negativa que prevaleceu antes entre os estudantes. É ainda apenas uma indicação muito grosseira, que terá de ser analisada em relação a diferentes cenários Se confirmada, esta, no entanto, representaria uma prova da consideração dos alunos quanto às respostas das universidades. Os estudantes são muito críticos em relação aos silêncios e às ineficiências das universidades, mas, ao mesmo tempo, eles são conscientes das mudanças positivas e são capazes de apreciar a evolução positiva.

Foi selecionado um artigo de 2008:

Em *Higher education funding and incentives: evidence from the Norwegian funding reform*, Frolich e Strom (2008) afirmam que vários países tem experimentado um grande aumento no número de matrículas no ensino superior nas últimas décadas. Seguindo a transição do ensino superior para educação de massa, e porque o ensino superior em muitos países é público, a questão do financiamento tornou-se cada vez mais importante. Embora continuando a manter as mensalidades em zero ou baixos níveis, muitos países europeus viram um movimento de instituições reguladas centralmente em termos de matrículas e disciplinas para uma maior descentralização, com esquemas de financiamento baseados em produção.

Este artigo investiga empiricamente o impacto dessas reformas sobre o comportamento institucional. As autoras estudam a introdução da "reforma de

qualidade" no ensino superior norueguês, que foi implementada a partir de 2003, para avaliar empiricamente a extensão da política de obrigação do passe estratégico e como ela varia de acordo com características institucionais. Como a mudança no regime de financiamento foi apenas um elemento da reforma de 2003 que afetou todos os estabelecimentos de ensino superior público, não é possível identificar o seu impacto pela simples comparação de taxas de passe de alunos nos exames das universidades antes e depois da reforma. Em vez disso, as autoras analisaram os dados de uma pesquisa entre membros do corpo docente para analisar diferenças sistemáticas entre as instituições sobre o impacto da mudança no financiamento das políticas de obrigação do passe.

Segundo as autoras, um problema comum em todos os regimes de financiamento com base de produção para instituições públicas de ensino superior público é a existência de múltiplos objetivos e que as medidas observáveis de desempenho são inevitavelmente incompletas (Dixit, 2002). A De modo geral, as instituições públicas de ensino superior devem fornecer instrução de alta qualidade e pesquisa. A medida de desempenho baseada na produção deve idealmente refletir todas as dimensões dos objetivos da instituição. Na prática, no entanto, os regimes de financiamento medem apenas parte da produção, por exemplo, o número de estudantes que passam nos exames, o tempo para completar o curso ou medidas quantitativas de produção de pesquisa, como o número de artigos científicos publicados. Um resultado comum na teoria do agente principal[7] é que tais esquemas podem distorcer seriamente os incentivos de elementos não medidos de produção para partes medidas e recompensadas.

[7] A teoria da agência originou-se na Economia, e as versões sociológicas da teoria baseiam-se nas mesmas pressuposições adotadas pela maioria dos economistas. Esta abordagem geral, denominada "escolha racional", pressupõe que, do leque de ações possíveis numa situação dada, as pessoas escolham racionalmente aquelas que maximizam as chances de conseguir suas metas e realizar seus projetos. A escolha racional não focaliza as origens dos desejos e das preferências dos atores, considerados ou universais (como os desejos de sobrevivência, segurança, riqueza, poder, prestígio etc.), ou produtos de processos sociais e culturais exógenos à análise, mas pressupõe que suas preferências — sejam elas quais forem — são estáveis e ordenadas hierarquicamente. Não importa de onde vêm os objetivos das pessoas, uma vez que conhecemos (ou pressupomos) as metas dos atores, podemos elaborar modelos descrevendo as estratégias mais racionais para a sua realização em contextos variados (MONSMA, 2000).

A introdução do novo regime de financiamento no ensino superior público norueguês é um exemplo de um esquema de regime distorcido dado que as medidas de desempenho que são recompensadas são o número de estudantes que passam em exames (número de créditos) e o número de graus universitários, embora as medidas de qualidade objetiva de conhecimento do aluno não são medidas de desempenho.

Para aumentar a renda, uma universidade pública terá duas grandes opções. A primeira é aumentar o número de alunos e assim aumentar os créditos de estudo e graus atribuídos através do aumento global da eficácia do programa de estudo, por exemplo, ao melhorar a qualidade da instrução. A segunda é aumentar o número de créditos de estudo e de graus acadêmicos, reduzindo os requisitos para passar nos exames, ou por transferência de recursos de alunos com alto ou baixo rendimento para os estudantes que estão à margem de passar nos exames. Enquanto a primeira opção é a resposta que se espera da reforma, a última opção é claramente uma conseqüência indesejada do regime de financiamento.

Essas respostas comportamentais indesejadas são susceptíveis de variar entre indivíduos e instituições porque os custos implícitos por mudanças estratégicas na definição de normas variam. Para ver isso, considere uma prova escrita e a decisão da professora se um aluno deve passar ou não. Suponha que o desempenho do aluno no exame é classificado de alto a baixo. Deixar passar mais um aluno implica que a produção da instituição em termos de créditos de estudo aumenta, portanto, aumenta a renda devido ao esquema de financiamento. Por outro lado, deixar um estudante passar também significa que a qualidade média dos candidatos diminui, o que pode ser oneroso para a instituição. Tendo em conta outras restrições exógenas sobre as normas, a instituição racional permitiria que um aluno passe até que o benefício em termos de maior renda por meio do regime de financiamento seja igual aos custos implícitos de deixar passar mais um aluno, e isto determina a norma. O custo marginal envolvido por deixar passar mais um estudante pode ser dividido em três componentes:

i) Baixos padrões reduzem a qualidade média de candidatos da instituição e, conseqüentemente, o retorno esperado da educação no futuro

diminui. Isso reduziria a atratividade da instituição para alunos, no futuro, e o futuro de renda, portanto, através do sistema de financiamento diminuiria.

ii) Na medida em que pesquisadores de alta qualidade preferem trabalhar em instituições com alta qualidade de estudantes, uma média de qualidade inferior de candidatos irá reduzir a capacidade da instituição para recrutar professores de alta qualidade no futuro.

iii) Se os alunos mais talentosos preferem estudar em instituições com padrões elevados e de alta qualidade de seus colegas estudantes, a capacidade de recrutar alunos para programas de doutoramento e estudantes que são capazes de agir como assistentes de pesquisa diminuiria.

Neste contexto, a resposta das instituições para a reforma do financiamento no que respeita à configuração padrão depende do tamanho destes componentes do custo marginal. Dado que outras condições se mantenham iguais, uma instituição com baixo custo marginal irá responder reduzindo as normas e permitindo que mais alunos passem do que uma instituição com grandes custos marginais. São batalhas políticas internas dentro das instituições e questões complexas sobre a capacidade institucional de líderes para instruir ou acompanhar as decisões tomadas pelos membros do corpo docente e faculdades. Tomados juntos, os mecanismos apresentados acima devem ser os principais determinantes da provável resposta para o regime de financiamento.

Segundo as autoras, a questão importante é como caracterizar as instituições no que diz respeito ao custos marginais envolvidos por diminuir os padrões. O tamanho do primeiro componente em custos marginais depende da relação entre o salário esperado dos candidatos e sua produtividade. Este mecanismo disciplinar através do mercado de trabalho para futuros candidatos pode ser instituições menos importantes com candidatos que procuram principalmente emprego no setor público já que os salários no setor público são, em grande medida, determinados pela educação formal e experiência.

O segundo e o terceiro componente do custo marginal tem a probabilidade de se distinguir entre instituições de pesquisa e instituições sem pesquisa. Considere um caso estilizado comparando duas instituições que são iguais em todos os aspectos, exceto que uma é puramente orientada para educação e a outra inclui educação e pesquisa. Como estas estabeleceriam

padrões com relação aos requisitos para passar para os seus alunos? Para a instituição puramente orientada para a educação, o componente de custo marginal, ligado a possíveis problemas de recrutamento de pessoal e dinheiro de pesquisa desapareceria e iria, portanto, abaixar muito os padrões. Embora a distinção entre as instituições orientadas para a educação e as instituições que fazem tanto pesquisa quanto educam os alunos não é fácil de se definir, a educação pública superior norueguesa inclui dois tipos principais de instituição que em geral correspondem a esses tipos. As universidades tradicionais tem amplos programas de estudo que vão desde a introdução de cursos de graduação a programas de doutorado e elas também são orientadas para pesquisa. As faculdades regionais foram estabelecidas há 20-30 anos para fornecer programas de educação mais curtos para as competências necessárias no local e colocam pouca ênfase na pesquisa. Usando o raciocínio acima, poderíamos então esperar que enfrentassem redução dos custos marginais na redução da exigência dos padrões de passar. Em suma, a hipótese das autoras é que os professores das universidades tradicionais seriam menos propensos a ajustar estrategicamente a política de exigência para passar para o novo regime de financiamento do que os docentes das faculdades regionais.

Além disso, a política de requisitos para passar é provável que dependa de normas acadêmicas. Os custos em termos de perda de reputação acadêmica por quebrar tal histórico acadêmico e tais normas, a fim de aumentar os orçamentos pode acrescentar aos custos discutido acima. Em certa medida, as normas existem independentemente de instituições, mas elas também podem diferir sistematicamente em todas as instituições e, eventualmente, serem mais importantes nas estabelecidas mais antigamente. Como tal, elas podem acrescentar as diferenças entre faculdades regionais e universidades discutida acima. Outra questão é que a situação inicial de recrutamento para as faculdades regionais podem afetar o seu incentivo para ajustar estrategicamente os padrões dos requisitos para passar. Faculdades com problemas de recrutamento inicial que já atraíram principalmente estudantes de baixa capacidade antes da reforma de financiamento podem enfrentar pequenas perdas em termos de reputação entre os alunos, mas podem também enfrentar a ameaça de fechamento. Assim, poderíamos

esperar que seriam mais tentadas a adotar um padrão "fácil" de exigências/requisitos para passar em resposta à mudança no regime de financiamento do que faculdades com boas posições iniciais de recrutamento. As autoras usaram dados da pesquisa de membros do corpo docente para testar essas hipóteses.

O ensino público superior na Noruega mudou, em 2003, de um sistema baseado em inscrições e atividades centralizadas e planejadas em cada instituição para um financiamento baseado em produção em termos de créditos concedidos e candidatos premiados. Usando dados da pesquisa, as autoras encontraram diferenças sistemáticas entre as instituições na sua adaptação para a reforma do financiamento. Instituições orientadas para a educação (faculdades regionais) parecem ser mais propensas a responder diminuindo as exigências de padrões para passar do que as instituições mais baseadas em pesquisa (universidades). Esta diferença entre as instituições pode refletir que estas instituições enfrentam redução dos custos marginais em termos de perdas futuras de estudantes talentosos e faculdades ao seguir uma política de redução do padrão. No entanto, pode também, em certa medida, refletir que as normas acadêmicas ou custos implícitos, ao desviar das normas, diferem entre os dois tipos de instituição. Além disso, as autoras concluíram que faculdades regionais com problemas de recrutamento inicial são mais propensas a reduzir os padrões do que faculdades com uma boa situação de contratação.

4.3.3 INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Foi selecionado um artigo do ano de 2002:

Em *Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education*, Harkema e Schout (2002) se perguntam por que a inovação e a educação para o empreendedorismo são tão importantes no domínio das economias nacionais. Inovação é a chave para a continuidade e crescimento das empresas (Hage, 1999), enquanto que o empreendedorismo é a chave para a economia e o crescimento de um país. Segundo os autores

do artigo, é óbvio, portanto, que os governos nacionais estejam gastando uma grande quantidade de dinheiro e prestando atenção ao estímulo do empreendedorismo e comportamento inovador. Enquanto o empreendedorismo tem a ver com a capacidade do empresário de enxergar oportunidades e transformá-las em uma proposta interessante, inovação se refere ao ato de materializar essa possibilidade em uma mudança de algum tipo, por exemplo, um produto, um serviço, uma mudança organizacional ou um novo processo. A inovação, portanto, se refere à capacidade de uma empresa de se renovar, se adaptar às circunstâncias em mudança e, neste processo, alterar seus procedimentos e estruturas para criar um ambiente dinâmico no qual trabalhar. Sem inovação, a empresa reverte para inércia e, finalmente será incapaz de sobreviver.

Segundo os autores do artigo, dada a importância de ambos os fenômenos, muito esforço é orientado para implementação do empreendedorismo e da inovação como temas nos currículos em universidades de todo tipo. O objetivo é estimular os alunos a iniciar seu próprio negócio e desenvolver conhecimentos e competências quanto à forma de fazer isso. Nos Países Baixos, existem várias iniciativas que intencionalmente tentam incorporar o espírito empresarial como uma matéria dentro de uma diversidade de profissões, variando de gestão industrial para a ciência comportamental e os estudos de negócios. Apesar de todos esses esforços, poucos alunos decidem seguir uma carreira como empresários, em comparação com outros países, especialmente os EUA. Segundo os autores, isto, em parte, tem a ver com aspectos da cultura nacional como uma atitude de evitar riscos e incerteza. E é sabido que muitos esforços dos empresários acabam em fracasso, antes de finalmente se tornarem um sucesso. É, portanto, um desafio mudar o comportamento dos alunos e dar-lhes ferramentas suficientes para ter uma boa chance de se tornarem empresários ou gestores de inovação em uma empresa existente. Este desafio foi apanhado na Universidade de Haia de Educação Profissional.

Neste artigo os autores discutem a importância do empreendedorismo e da inovação e as diferentes perspectivas de ambos fenômenos e analisam o caso do desenvolvimento do programa da Universidade de Educação Profissional de Haia. Os autores concluem com as conseqüências práticas da

aplicação de tal programa e analisam as armadilhas e os potenciais desta abordagem pedagógica em estimular o comportamento empreendedor e as oportunidades discernidas.

Segundo os autores, a partir do background teórico e da discussão sobre a aplicação prática, pode-se concluir que o aprendizado construtivista centrado no aluno implica que os alunos são estimulados a definir seus próprios objetivos, formular os seus próprios alvos, recolher a sua bagagem própria e selecionar o seu modo pessoal de transporte (ou construir o seu próprio) para a sua viagem para o empreendedorismo inovador. Implica também que os alunos formulam necessidades e demandas no âmbito do seu processo de aprendizagem. No entanto, no início desse processo o aluno não tem conhecimento de suas necessidades, de modo que estímulos pessoais de experiências da vida real são obrigatórios.

Palavras-chave neste processo são apropriação, parceria, diversidade e capacidade de aprender. Estas não se aplicam apenas aos estudantes, aplicam-se às instituições de ensino em geral. Segundo os autores, se gestão gestão e os professores adotam o espírito empresarial é uma questão pré-requisito para um programa bem sucedido. Compromisso de gestão é vital para estabelecer um programa de empreendedorismo de sucesso. O empreendedorismo não é apenas da responsabilidade dos departamentos econômicos das escolas de negócios. A implementação bem sucedida de educação para o empreendedorismo deverá ter lugar ao longo do campus e multidisciplinarmente. A Universidade de Educação Profissional de Haia reconheceu isto e estimulou o Centro de Excelência para a Inovação e Empreendedorismo.

Para este fim o Centro desenvolveu o seu programa dentro do perfil da universidade sem entrar em conflito com os currículos dos departamentos. Além disso, o Centro iniciou um programa de pesquisa para obter esclarecimentos sobre a influência de competências individuais em inovação no sucesso de processos de inovação. Isto deve permitir, eventualmente, melhorar a preparação de um profissional para futuros processos de inovação.

Segundo os autores do artigo, empreendedorismo inovador pode ser um instrumento poderoso para o negócio de excelência. Deve ser o centro das atividades, reunindo e combinando diversas disciplinas em todas as

combinações possíveis. Empreendedorismo inovador não é apenas sobre seguir a rota cognitiva, é sobre o uso de competências, sobre experiências e situações práticas. Apesar de haver uma notável falta de dados confiáveis sobre os efeitos do empreendedorismo na educação, há muitas indicações de que vale a pena investir nisso. O empreendedorismo inovador vem em muitas formas e tamanhos. Nos Estados Unidos, uma série de indicadores de resultados importantes é usada para medir a taxa de sucesso de educação empresarial: o número de empresas recém-abertas, a contribuição para desenvolvimento regional em termos de emprego e crescimento econômico, o número dos alunos com os elementos empresariais em seu currículo, ou o número de empresários na frente de uma classe.

Segundo os autores do artigo, um aprofundamento da investigação sobre estes indicadores pode provar a hipótese sobre a qual o Centro de Excelência para a Inovação e Empreendedorismo foi fundado: *empreendedorismo de inovação vale a pena.* Atualmente, a investigação está sendo realizada no Centro sobre o efeito da abordagem pedagógica no desenvolvimento do empreendedorismo entre os alunos.

Foi selecionado um artigo de 2008:

Em *University councils: an institutional innovation in German universities*, Mayntz (2008) mostra que, no sistema federal alemão, a política de educação é constitucionalmente atribuída aos Estados federados. Um quadro de leis federais regulamenta questões como o estatuto jurídico das universidades (que são ainda majoritariamente instituições públicas) e dos funcionários da universidade (professores universitários, por exemplo, são funcionários públicos), mas os detalhes da organização da universidade e dos programas de ensino são decididos pelo ministério da educação. Estas autoridades públicas tem também a responsabilidade final pela contratação de professores: elas freqüentemente seguem, mas podem rejeitar e alterar a lista de candidatos apresentada por uma universidade, e também negociar as condições financeiras oferecidas aos candidatos. As universidades públicas alemãs não recebem orçamentos globais, mas devem funcionar dentro dos limites de um sistema de financiamento mercantilista; nem podem selecionar

seus alunos. O estatuto público e a posição politicamente dependente das universidades alemãs, que, evidentemente, restringe o alcance do nível de direcionamento da universidade, são as principais razões geralmente dadas para a sua aparente incapacidade de reformar e se adaptar às novas exigências. Além disso, a sua tradicional estrutura interna, com departamentos de auto-governo, restringe a universidade em competências de liderança, planejamento estratégico e intervenção no funcionamento dos departamentos. Quando o período do milagre econômico alemão terminou e orçamentos tiveram de ser cortados em face do crescente número de estudantes, isto lançou um acalorado debate sobre a reforma universitária.

Segundo a autora do artigo, nos últimos 20 anos, tem havido uma série de tentativas de reforma universitária, tanto por parte do governo quanto de universidades. Muitas fracassaram na tentativa de dar mais autonomia para as universidades e maior eficácia na parte da política. Mais recentemente, o movimento de reforma finalmente ganhou impulso na Alemanha, que tem ficado atrás de outros países como a Suécia ou Países Baixos para a concessão de maior liberdade do estrito controle burocrático para as universidades. A introdução dos conselhos universitários, com a alteração da legislação estadual em vigor que regula as instituições de ensino superior, deve ser vista contra este pano de fundo.

Segundo Mayntzno, nem todos os Estados federados já introduziram tais conselhos. Algumas das leis dos Estados federados apenas preveem a introdução de um Conselho Consultivo que deveria melhorar o relacionamento entre a universidade e o seu ambiente social. Normalmente chamadas Kuratorium, estas diretorias são compostas por representantes dos principais setores da indústria, sociedade, trabalho, igrejas, dos meios de comunicação etc. Elas são comuns em todo o sistema acadêmico, a maioria dos institutos de pesquisa financiados pelo governo as instituiu no decurso das tentativas de mostrar mais capacidade de resposta às preocupações e expectativas da sociedade; elas não são destinadas a aumentar a eficiência. Isto, em contraste, é o propósito dos conselhos universitários. Onde foram recentemente introduzidos por lei, ainda existem diferenças consideráveis em suas funções, a maior sendo entre um papel consultivo e um decisório. Em Hesse, por exemplo, ao conselho universitário introduzido pela alteração das

leis no ano de 2000 foram dadas apenas funções consultivas, mas ele cobre todos os aspectos importantes da gestão e desenvolvimento.

Em Baden-Wuerttemberg e Saarland, em contrapartida, os conselhos universitários, instituídos recentemente, tem tido significativo poder de veto e funções de planejamento estratégico. Os conselhos das universidades bávaras, são principalmente de consultoria, mas compartilham algumas tarefas de planejamento estratégico. Onde as alterações do Hochschulgesetz (leis estaduais existentes que regulam as instituições de ensino superior) estão agora sendo consideradas ou estão no processo de legislação, os conselhos universitários tendem a ter mais do que um papel meramente consultivo.

Segundo a autora do artigo, o Hochschulgesetz em vigor em um dado momento não exclui necessariamente inovações. Os conselhos universitários, especialmente aqueles com poder real de decisão, são um link adicionado na hierarquia vertical entre o Ministério e a liderança universitária. Eles são supostamente para cumprir, ou compartilhar a tarefa de cumprir as funções que antigamente pertenciam tanto à liderança universitária quanto ao Ministério.

A lógica por trás dessa inovação institucional foi definida por uma comissão de reforma do estado federal de Baixa Saxônia. Nas “10 recomendações” formulada por esta comissão em 1997, o Conselho Universitário é concebido como um órgão de fiscalização e comparado ao Conselho de Administração de uma corporação. Teoricamente, pelo menos, a delegação de planejamento estratégico de funções da universidade para o conselho significa melhor controle aos olhos do Ministério; para a universidade, a delegação das funções de supervisão do Ministério para o município significa mais autonomia. A Baixa Saxônia tem, até agora, apenas parcialmente seguido as recomendações da sua própria comissão; o Hochschulgesetz de 1998 deixa para as universidades decidirem se desejam introduzir um conselho universitário, que, também aqui, é chamado Kuratorium e são atribuídas principalmente funções consultivas. Mas a nova lei sendo considerada no Baixo Parlamento Saxão vai muito além disso, através da concessão de mais independência às universidades.

Em virtude da sua composição, os conselhos universitários tem identidades incertas. Por um lado, eles são órgãos de controle dos quais se

espera que façam a gestão universitária mais eficiente, e por outro lado, são sinais de uma maior autonomia da universidade vis-a-vis a burocracia estatal. A tensão entre essas duas orientações é construída na instituição. Os conselhos da universidade cumprem as suas funções apenas se esta tensão é sustentada, em vez de ser resolvida em favor de apenas uma das duas funções. Para atingir este equilíbrio precário, a liderança da universidade e os representantes do estado devem fazer suas respectivas contribuições. O impacto da reforma é susceptível de ser mais alto quando todas as três partes envolvidas concordam no sentido que a reforma universitária deve tomar.

Mas o impacto da reforma dos conselhos universitários também varia de acordo com as funções que lhes são atribuída e sua composição. Sob condições favoráveis, os conselhos universitários tem influenciado a orientação estratégica da universidade e ajudaram a implementar as reformas específicas, por exemplo, do programa de estudos.

A autora conclui que a nova instituição de conselhos da universidade pode contribuir para o uso do âmbito existente para tornar mais eficaz a gestão universitária, mas esse âmbito em si é limitado por toda uma hierarquia de normas federais, estaduais e universitárias. No curto prazo, esse quadro limita até os mais competentes e altamente motivados conselhos universitários agindo em acordo com a liderança universitária orientada pela reforma. No longo prazo, experiências positivas com esta inovação podem conceder mais autonomia às universidades. Isso vai acontecer no nível da universidade como um ator corporativo, o que implica menos independência das suas partes constituintes frente a intervenções centrais, uma implicação vista criticamente por acadêmicos que defendem a liberdade acadêmica e sua maior competência para julgar a importância de sua pesquisa. Mesmo que, para melhor ou para pior, as expectativas de que a introdução de conselhos universitários aumentará a autonomia da universidade não seja cumprida, a sua introdução pode ter efeitos positivos involuntários. Assim, a obrigação do reitor de apresentar relatórios regulares sobre a universidade para o Conselho, juntamente com pedidos de informações específicas sobre o que o Conselho faz, como informações sobre o número de estudantes, as admissões, os graduados, as taxas de desistência, as vagas no corpo docente, melhoram significativamente a base atualizada de informação das universidades. Mesmo

que as decisões cruciais de reforma devam ser feitas a nível político, a introdução de conselhos da universidade é tanto um indicador quanto um fator de reforma universitária na Alemanha.

5. CONCLUSÃO

O problema de pesquisa proposto pelo projeto principal **Inovação Educacional: Gênese de Iniciativas**, coordenado pelo prof. Elie Ghanem, ao qual a presente pesquisa está articulada, é: que fatores se conjugam na geração de ações de inovação educacional? A hipótese submetida à verificação é a de que, entre tais fatores, são salientes os de experiência profissional de docentes, de estabilidade de corpos docentes, de atuação mobilizadora de diretoras e diretores de estabelecimentos e o grau de qualificação profissional de integrantes de organizações comunitárias.

Através da análise dos artigos publicados em quatro destacados periódicos estrangeiros especializados em educação, entre 2000 e 2009: *British Journal of Educational Studies* (Society of Educational Studies); *Curriculum Inquiry* (The Ontario Institute for Education of the University of Toronto); *Educational Theory* (University of Illinois); *European Journal of Education* (European Institute of Education and Social Policy) foram evidenciados fatores que se conjugam na geração de ações de inovação educacional.

Um dos fatores é que para a reforma ser bem-sucedida, os participantes do sistema educacional devem estar engajados como parceiros, ao invés de serem tratados como meros implementadores de políticas. O bom ensino e aprendizado não podem ser mandados por decreto, mas são mais prováveis de emergir de sistemas baseados em confiança e inclusão.

De acordo com os artigos analisados, a participação docente é um fator importante. Como mostra Farrel (2000), programas dirigidos por professores, em contraste com aqueles dirigidos por administradores, freqüentemente afetam a longevidade do programa, ou seja, as origens dos programas tem importância no sucesso e longevidade dos mesmos. As mudanças que, geralmente ocorrem e duram são as locais e adaptadas localmente,

desenvolvidas e implementadas por professores individuais ou por pequenos grupos locais de professores, levando em consideração seu conhecimento prático pessoal, seu conhecimento dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. Farrel mostra que houve vários casos de sucessos de inovação, principalmente em países pobres, e eram praticamente todos dirigidos por professores. Quando essas mudanças se espalharam por milhares de escolas, elas o fizeram através de um modelo de difusão de inovação de mudança social, ao invés de seguirem um modelo centralmente dirigido, do tipo “de cima para baixo”. Segundo Farrell, para fomentar melhorias no cerne da educação, devem ser feitas mudanças criadas internamente pelo conhecimento e especialização dos professores, ao invés de decisões vindas dos formuladores de política externa (a elite política), com suas políticas que elaboram uma solução única para todos, ou seja, as alterações que passam a fazer diferença vem, geralmente, de dentro para fora e não de fora para dentro ou de cima para baixo.

Segundo Craig (2001b) criar lugares seguros de questionamento onde as pessoas possam trabalhar juntas, sem estarem posicionadas de maneira hierárquica; onde a tendência não seja olhar para cima ou para baixo, mas olhar um para o outro como fontes de idéias, autoridade e ações.

Os responsáveis pela elaboração das reformas parecem não levar em conta os professores também como usuários e criadores de conhecimento. Normalmente, os representantes das reformas tem uma relação abstrata e impessoal com os professores e a informação que trazem é vaga. Na abordagem do tipo “de cima para baixo”, professores experientes recebem imperativos e informações, retirados dos questionamentos e intenções daqueles que criaram e financiaram as reformas. Isso é feito de uma maneira hierárquica, apesar do fato dos professores terem, eles próprios, muito conhecimento. É uma via de mão única. Um dos argumentos é o de que a culpa é das elites políticas, por seu descaso em levar a sério o conhecimento e energia criativa dos professores da nação. Por outro lado, estas mesmas elites políticas culpam os professores por desconfiarem e serem até hostis com relação aos esquemas de reforma inventados e promovidos pelas instituições responsáveis pela elaboração de mudanças educacionais.

De acordo com Farrell, os professores não seriam, geralmente, um obstáculo, mas uma fonte de mudança educacional, somente se aqueles que tem posições de influência e autoridade pudessem aprender, como às vezes o fazem, como soltar aquela energia criativa e capacidade de inovar dos professores. Farrell argumenta que a função do planejador não é inventar e/ou implementar as inovações ou a reforma através de todo o território nacional, mas sim desenvolver e liberar a capacidade de inovar através de todo o sistema.

De acordo com Diamond (2000), para confrontar essas questões de criação de conhecimento, devem ser feitas inovações na “forma” escolar. Segundo aquele, uma maneira de lutar contra as formas convencionais e fornecer abertura intelectual é os professores fazerem um mapeamento da sua própria narrativa baseado na arte. De acordo com Diamond, métodos baseados na arte podem trazer mudanças no desenvolvimento dos sentidos que, em troca, fornecem oportunidades para naturalizar o ser próprio e a educação. Diamond conclui que a sala de aula ainda pode imitar a arte, fornecendo lugares mais promissores para o desenvolvimento dos professores, pesquisa e reforma escolar.

Segundo Cook-Sather (2009), a inclusão das vozes dos professores nas discussões da reforma educativa, e a inclusão das vozes dos alunos, constituem e facilitam a mudança, porque novas vozes, novas e diferentes maneiras de falar, motivam as pessoas que tem falado inconscientemente e sem auto-consciência – e que ouvem – para repensar o que tem dito e como o tem dito. Levar em consideração as perspectivas dos alunos e tornar os estudantes parceiros em imaginar e decretar a reforma da escola é um compromisso significativo que tem sido realizado de alguns modos emergentes ao redor do globo. O que é obtido ao se ter contato com as experiências de ambos, professores e estudantes, sobre a realidade das salas de aula e o que se pode fazer para melhorá-la leva à negociações, relacionamentos e trabalhos muito mais ricos para que a mudança ocorra. A proposta e a imposição de qualquer conjunto único de ideais de reforma falham em levar em conta a multiplicidade de olhares e a variedade de negociações através das quais mudanças significativas acontecem. Professores e alunos em diálogo com outras partes interessadas iriam questionar, repensar e rever as formas básicas

como as escolas organizam o tempo, espaço, estudantes, matérias e aprendizagem. Através desse processo dialógico, os alunos e os professores, em negociação com os líderes da escola, os decisores políticos e outros, tornariam as novas versões de si mesmos mais capazes de responder criativamente aos seus próprios contextos atuais e futuros e, por sua vez, imaginar novas maneiras de rever as estruturas e as práticas de escolarização.

Outro fator observado nos artigos analisados é que as redes escolares são a chave para melhorar o aprendizado dos alunos. As escolas devem ter que desenvolver planos estratégicos e trabalhar juntas, como uma unidade coerente, para poderem alcançar os resultados desejados. Deve-se dar o controle do desenvolvimento de volta aos professores, através da colaboração sustentada numa criação baseada em informar-se e em fazer perguntas e compartilhamento de conhecimento sobre ensino e aprendizado, com a visão de melhorar escolas através de eficácia aumentada, motivação e comprometimento dos professores. Através disto, aumentar as conquistas dos alunos. O trabalho em rede é criativo e fornece poder para todos os investidores e resulta em um aumento da interação profissional entre as escolas, o que gera empolgação e aprendizado.

Segundo Antrop-Gonzáles (2006), é importante o estabelecimento de relações de alta qualidade entre professores e alunos; afirmação étnica/racial dos alunos através de um currículo que inclua suas culturas; manutenção de um espaço seguro tanto psicológica quanto fisicamente; um ambiente familiar onde todos se conhecem bem para apoiar uns aos outros em questões acadêmicas e pessoais. Por estas razões, é imperativo que os adultos ouçam mais a juventude urbana e seus desejos para mudanças escolares efetivas.

Segundo Waks (2007), mudança fundamental é na maior parte situada no nível institucional. Com isto, ele quer dizer que o tipo de mudança educacional demandado pela sociedade é essencialmente uma mudança na instituição de ensino e apenas secundariamente uma mudança nas organizações existentes, e aquela expressão de insatisfação com as principais organizações e práticas educacionais implica que a instituição de ensino já está passando por significativas, apesar de não completas, mudanças.

Segundo Waks, muitas oportunidades existem hoje para professores e consultores contribuírem para o processo de mudança fundamental, para

acelerar este processo e torná-lo mais justo. Estas oportunidades serão consideravelmente reforçadas se tais agentes afrouxarem seus próprios compromissos com a ordem institucional em voga. O que é necessário neste momento não é reforma para salvar a escola pública do modo como a conhecemos, mas uma nova educação pública definida por novas idéias e modelos para prática organizacional, dirigida ao público em geral, e compatível com seus valores e entendimentos emergentes.

No total foram encontrados 23 artigos com a chave “mudança”, 25 com a chave “reforma” e 7 com a chave “inovação”. Esperava-se que a quantidade de artigos fosse maior, principalmente com relação à “inovação educacional”. Estes artigos tratavam de “mudança”, “reforma” e “inovação” tanto nos ensinos fundamental e médio, quanto no nível superior.

Após identificação dos artigos pertinentes por meio dos títulos e dos resumos que contivessem as palavras-chaves “inovação”, “mudança” e “reforma”, foram registradas as informações sobre problemas, hipóteses e conclusões. Com base nessas informações, foi feita uma priorização da leitura de textos completos para a obtenção de informação mais detalhada com a qual se compõe a análise. A leitura dos textos também foi necessária pelo fato de os resumos terem sido, em sua maioria, insuficientes para obtenção das informações sobre problemas, hipóteses e conclusões. Após a leitura dos textos na íntegra, ficou evidente que uma grande parte dos artigos não contem enunciação dos problemas de pesquisa ou hipóteses. Nestes artigos, os autores apenas discorrem e fazem algumas considerações sobre um determinado tema. Além disso, não foram encontradas, nos artigos analisados, conceituações teóricas dos termos “mudança”, “reforma” e “inovação”.

Há motivos para solicitar renovação da bolsa de iniciação científica, dado o grande volume de periódicos estrangeiros especializados em educação que precisam ser analisados para suprir o projeto principal “Inovação Educacional: Gênese de Iniciativas”, com o qual esta pesquisa está articulada, através das contribuições à abordagem da inovação educacional constantes dos artigos publicados nos periódicos.

6. REFERÊNCIAS

ANTROP-GONZÁLES, René. Toward the school as sanctuary concept in multicultural urban education: implications for small high school reform. *Curriculum Inquiry*, vol. 36, nº 3, p. 273-301, 2006.

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Reform by the book: what is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?. *Educational Researcher*, vol. *25,* nº 9, p. 6–8, 14, 1996.

BAR-GAL, I. *Moledet and geography in hundred years of Zionist education.* Tel Aviv: Am Oved, 1993. (Hebraico).

BELGARDE, M. J. Native American charter schools: culture, language, and self-determination. In E. Rofes & L. M. Stulberg (Eds.), *The emancipatory promise of charter schools: Toward a progressive politics of school choice* (pp. 107–124). Albany: State University of New York Press, 2004.

BEN PERETZ, M.; ZEIDMAN, A. Three generations of curriculum development in Israel. *Iyunim Bechinuch* [Studies in Education], v. 43, p. 317–327, 1986, (Hebraico)

BEN-PERETZ, M. *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press, 1990.

BERLINER, David C.Our Impoverished view of educational research, *Teachers College Record*, vol. 108, nº 6, p. 988, 2006.

BLEIKLIE, I. Justifying the evaluative state: new public management ideals in higher education, *Journal of Public Affairs Education*, v. 4, p. 87–100, 1998. .

BLOOM, S. L. Creating sanctuary in the school". *Journal for a Just and Caring Education*, vol. 1, nº 4, p. 403–433, 1995.

BOURNER, T.; BOWDEN, R., LAING, S. (2001) Professional doctorates in England, *Studies in Higher Education*, v. 26, p. 65–83, 2001.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

BUCHANAN, N. K.; FOX, R. A. Back to the future: ethnocentric charter schools in Hawai'i. In E. Rofes & L. M. Stulberg (Eds.), *The emancipatory promise of charter schools: Toward a progressive politics of school choice*. Albany: State University of New York Press, 2004. p. 77–106

BUSKEY, J. H. Historical context and contemporary setting of the learning sanctuary. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 46, p. 15–25, 1990.

CASEY, K. *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*. New York: Routledge, 1993.

CLANDININ, D. J., e CONNELLY, F. M. J. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

_____ *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLARK, B. R. e NEAVE, G. (Eds) *The Encyclopedia of Higher Education.* vol. II. Oxford, Pergamon, 1992.

Commission of the European Communities. *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge.* Brussels, COM, (58) 2003.

COOK-SATHER, Alison. Sound, presence, and power: student voice in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, vol. 36, nº 4, p. 359-390, 2006.

COOK-SATHER, Alison. Translation: an alternative framework for conceptualizing and supporting school reform efforts. *Educational Theory*, vol. 59, nº 2, p. 217-231, 2009.

CRAIG, C. J. The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: a case of "The Monkey's Paw." *Curriculum Inquiry*, vol. 31, nº 3, p. 303–331, 2001a

_____. No Satisfaction: A case of the monkey's paw, top-down school reform, and the conduit. *Curriculum Inquiry,* vol. 31, nº 3, p. 341-350, 2001 b.

CRICK, B. *Essays on Citizenship*. London and New York, Continuum, 2000.

DAVIS, E. A.; KRAJCIK, J. S. Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, vol. 34, nº 3, p. 3–14, 2005.

DIAMOND, Patrick C. T. Turning landscape into parkland: difficulties in changing direction. *Curriculum Inquiry*, vol. 30, nº 1, p. 1-10, 2000.

DIDASKALOU, E. Emerging teacher perspectives in relation to emotional and behavioural problems in Greek primary schools. Newcastle, 2000. Tese (Doutorado) - Department of Education, University of Newcastle Upon Tyne

DIDASKALOU, Eleni. S. Current obstacles to change in Greek primary schools: implications for managing behaviour problems. *European Journal of Education*, vol. 37, nº 4, p. 473-482, 2002.

DIXIT, A. Incentives and organizations in the public sector. An interpretative view, *Journal of Human Resources*, 37, p. 696–727, 2002.

DRAKE, Corey; SHERIN, Miriam. Practicing Change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry,* vol. 36, nº 2, p. 153-187, 2006.

EVANS, T.; PETERSON, M. Off-Campus doctoral research and study in Australia: emerging issues and practices, in: A. Holbrook & S. Johnston (Eds) *Supervision of Postgraduate Research in Education: Review of Australian Research in Education* (Coldstream,Victoria, Association for Research in Education) p. 185–206, 1999.

FARRELL, Joseph P. Why is educational reform so difficult? *Curriculum Inquiry*, vol. 30, nº 1, p. 83-103, 2000.

FEUER, Michael J. *Moderating the debate: rationality and the promise of American education.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2006.

FIELDING, M. Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, vol. 30, nº 2, p. 295–311, 2004.

FINE, M. A small price to pay for justice. In W. Ayers, M. Klonsky; G. Lyon (Eds.), *A simple justice: the challenge of small schools.* New York: Teachers College Press, 2000. p. 168–179.

_____. Not in our name. *Rethinking schools*, vol. 19, nº 4, p. 11–14, 2005.

FINOCCHIETII, Giovanni. Students and universities in Italy in an age of reform. *European Journal of Education*, vol. 39, nº 4, p. 458-469, 2004.

FROLICH, Nicoline; STROM, Bjarne. Higher education funding and incentives: evidence from the Norwegian funding reform. *European Journal of Education*, vol. 43, nº 4, p. 563-576, 2008.

GELLERT, C. (Ed) *Higher Education in Europe.* London, Jessica Kingsley Publishers, 1993.

GOLDFARB, K. P. Creating sanctuaries for Latino immigrant families: a case for the schools. *Journal for a Just and Caring Education*, vol. 4, nº 4, p. 454–466, 1998.

GREEN, M. Transforming higher education: views from leaders around the world. *American Council on Education, Series on Higher Education*, USA: Oryx Press, 1997.

HAGE, J. T. Organisational innovation and organisational change, *Annual Review Sociology*, vol. 25, p. 597–622, 1999.

HARKEMA, Saskia, J.M.; SCHOUT, Henk. Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, vol. 43, nº 4, p. 513-526, 2008.

HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F.; TAYLOR, S. *The OECD, Globalization and Education Policy.* Amsterdam: IAU Press, 2001.

HOFMAN, A.; SCHNELL, I. (Eds.). *Values and goals in Israeli school curricula*. Even Yehuda, Israel: Reches (Hebrew), 2002.

HOFMAN, Amos; ALPERT, Bracha; SCHNELL, Izhak. Education and social change: the case of Israel's state curriculum. *Curriculum Inquiry*, vol. 37, nº 4, p. 303–328, 2007.

HUISMAN, J.; NAIDOO, R. The professional doctorate: from Anglo-saxon to European challenges, *Higher Education Management and Policy*, 18, p. 1–13, 2006.

JAMIESON, Ian; NAIDOO, Rajani. University positioning and changing patterns of doctoral study: the case of the university of Bath. *European Journal of Education*, vol. 42, nº 3, p. 363-373, 2007.

KERDEMAN, Deborah. Why the best isn't so bad: moderation and ideals in educational reform. *Educational Theory*, vol. 59, nº 5, p. 511-531, 2009.

LANGNESS, L. L., e FRANK, G. *Lives: An anthropological approach to biography*. Novato, CA: Chandler & Sharp, 1981.

LEARMONTH, J. *Inspection: what's in it for schools*?. London: Routledge Falmer, 2000.

MACEDO, S. *Diversity and distrust. civic education in a multicultural democracy*. Cambridge MA: Harvard University Press, 2000.

MAIWORM, Friedhelm. ERASMUS: continuity and change in the 1990s. *European Journal of Education*, vol. 36, nº 4, p. 459-472, 2001.

MATHIAS, Y. e SABAR BEN-YEHOSHUA, N. Curricular reforms in national education and the struggle for identity. *Megamot*, vol. 43, n. 1, p. 84-108, 2004 (Hebraico).

MAYNTZ, Renate. University Councils: an institutional innovation in German universities. *European Journal of Education,* vol. 37, nº 1, p. 21-28, 2002.

McADAMS, D. P. *The stories we live by: Personal myths and the making of self*. New York: Guilford Press, 1993.

McLAUGHLIN, M. W., IRBY, M. A.; LANGMAN, J. *Urban sanctuaries: neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MELLO, Erica J. *Inovação Educacional: Aportes da Literatura Especializada - Periódicos Estrangeiros*, 2010. 26 fl. Relatório parcial (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEYER, J. W., Boli, J., THOMAS, G. M., & RAMIREZ, F. O. World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, vol. 103, p. 144–181, 1997.

MONSMA, Karl. Repensando a escolha racional e a teoria da agência: fazendeiros de gado e capatazes no século XIX. *Rev. bras. Ci. Soc.*, vol.15, nº 43, p. 83-114, 2000.

NAVAL, Concepcion N.; PRINT, Murray; VELDHUIS, Ruud. Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, vol. 37, nº 2, p. 107-128, 2002.

NEUMANN, R. Doctoral differences: professional doctorates and Ph.Ds compared, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, p. 173–188, 2005.

NICOLESCU, Luminita. Reforming higher education in Romania. *European Journal of Education*, vol.37, nº 1, p. 91-100, 2002.

NIYOZOV, Sarfaroz. Book Review. *Curriculum Inquiry,* vol. 38, nº 4, p. 477-482, 2008.

O'NEIL,G.; MCMULLEN, C. Managing the transition: MBA to DBA, in: E. Park (Ed) (2005) New variant PhD: the changing nature of the doctorate in the UK, *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 27, p. 189– 207, 2002.

ÖNNERFORS, Andreas. From scientific apprentice to multi-skilled knowledge-worker: changes in PhD education in the Nordic-Baltic area. *European Journal of Education*, vol. 42, nº 3, p. 321-333, 2007.

PEARCE, N.; HALLGARTEN, J. (Eds) *Tomorrow's citizens. critical cebates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research, 2000.

PEROTTI, Loris. Institutional change in the Spanish higher education system. *European Journal of Education,* vol. 42, nº 3, p. 411-423, 2007.

PIERSON, P. Coping with permanent austerity: Welfare State restructuring in affluent democracies, in: P. PIERSON (Ed) *The New Politics of the Welfare State.* Oxford and New York: Oxford University Press, 2000. p. 410–456.

PRINT, M. Building democracy for the twenty-first century: Rediscovering civics and citizenship education in Australia, in: C. BAHMEULLER; J. PATRICK (Eds) *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse, 1999.

PRINT, M. (2000) *Directions for citizenship education in the twenty-first century*. Queens University, Belfast, Northern Ireland, 2000.

REMILLARD, J. T. Curriculum materials in mathematics education reform: a framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, vol. 29, nº 3, p. 315–342, 1999.

_____. Can curriculum materials support teacher's learning? Two fourth-grade teachers' use of a new mathematics text. *The Elementary School Journal*, vol. 100, nº 4, p. 331-350, 2000.

SABAR, N. e MATHIAS, Y. Curriculum planning at the threshold of the third millennium: the Israeli case. In W.F. Pinar (Ed), *International Handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 381-400.

SADLAK, J. (Ed) *Studies in higher education: doctoral studies and qualifications in Europe and the United States: status and prospects.* Paris: UNESCO, 2004.

SCHLECHTY, P. C. *Inventing better schools: an action plan for educational reform.* San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

SCOTT, D., BROWN, A., LUNT, I.; THORNE, L. *Professional doctorates: integrating professional and academic knowledge.* Maidenhead: SRHE and Open University Press, 2004.

SILVEIRA, A. M. Aplicabilidades de teorias: microneoclássica e estratégia empresarial. *Revista de Economia Política*, v. 14, nº 2 (54), p. 53-76, abr./jun.1994.

SIMON, H. A. *Satisficing.* In: EATWELL, J.; MILGATE, M.; NEUMANN, P. *The New Palgrave – a dictionary of economics*, vol. 4. Londres: The Macmillan Press, 1991, p. 243-4.

SIROTNIK, Kenneth A. *Holding accountability accountable:* w*hat ought to matter in public education.* New York: Teachers College Press, 2004.

SNYDER, K. J., ACKER-HOCEVAR, M.; SNYDER, K.M. *Living on the edge of chaos: leading schools into the global age.* Milwaukee: ASQ Quality Press, 2000.

SNYDER, Kristen M. The European education quality benchmark system: helping teachers to work with information to sustain change. *European Journal of Education*, vol. 42, nº 3, pp. 425-435, 2007.

SPENDOLINI, M. J. *The Benchmarking book.* New York: American Management Association, 1992.

TEICHLER, U., GORDON, J.; MAIWORM, F. (Eds) *SOCRATES 2000 Evaluation Study.* Brussels: European Commission, 2001. Disponível em: http//europa.eu.int/comm/education/evaluation/global.html.

THIESSEN, Dennis; CAMPBELL, Elizabeth; SKYES, Heather. Changes in Curriculum Inquiry. *Curriculum Inquiry*, vol. 36, nº 1, p. 1-3, 2006.

THIESSEN, Dennis; NIGH, Kelli. Curriculum Inquiry: five Iisues per year including one annual review issue. *Curriculum Inquiry*, vol. 38, nº 4, p. 353-355, 2008.

TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J.; AMADEO, J. A. (Eds) *Civic education across countries: 24 national cases studies from the IEA Civic Education* Project. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999.

TROW, M. & NYBOM, T. (Eds) *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education.* London, Jessica Kingsley Publishers, 1991.

TROWLER, P. R. (Ed) *Higher Education Policy and Institutional Change.* SRHE-Open University Press, 2002.

TYACK, David; CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995.

ULHOI, J. P. Postgraduate education in Europe: an intersection of conflicting paradigms and goals, *International Journal of Educational Management*, v. 19, p. 347–358, 2005.

WAKS, Leonard J. The concept of fundamental educational change. *Educational Theory*, vol. 57, nº 3, p. 277-295, 2007.

WELSH, Helga A. Higher education in Germany: reform in incremental steps. *European Journal of Education*, vol. 39, nº 3, p. 359-375, 2004.

WORLD BANK. *Priorities and strategies for education. A World Bank Review*. Washington, D.C: World Bank Publications, 1995.

YANCEY, P. Independent black schools and the charter movement. In E. Rofes & L. M. Stulberg (Eds.), *The emancipatory promise of charter schools: Toward a progressive politics of school choice.* Albany: State University of New York Press, 2004. p. 125–158.