



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Curso de Pedagogia

ELIZANA MALANOTTE DA SILVA GAMA

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES
EM DOCUMENTOS DA UNESCO A PARTIR DE 1990

MARINGÁ

2011

ELIZANA MALANOTTE DA SILVA GAMA

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES
EM DOCUMENTOS DA UNESCO A PARTIR DE 1990**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva.

MARINGÁ

2011

ELIZANA MALANOTTE DA SILVA GAMA

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES
EM DOCUMENTOS DA UNESCO A PARTIR DE 1990**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual de Maringá.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora Irizelda Martins de Souza e Silva
– Universidade Estadual de Maringá

Prof. Componente da Banca
– Universidade Estadual de Maringá

Prof. Componente da Banca
– Universidade Estadual de Maringá

Maringá, _____ de _____ de 2011.

Aos meus pais,
duas pessoas com a coragem
de um leão
e a simplicidade de uma pomba.

AGRADECIMENTOS

Pelo apoio, tolerância e indulgência para comigo, enquanto escrevia este artigo, meus sinceros agradecimentos a:

Deus, primeiramente, pois Ele é o idealizador de todos os meus projetos.

Minha família, pelo amor sem restrições.

Prof^a. Ieda Godinho, pelo compromisso para com a missão de educar.

Prof^a. Ana Lúcia e **Prof^a. Eliane Cleide**, minhas professoras na Universidade Estadual de Londrina, por ajudarem no pontapé inicial deste trabalho.

Prof^a. Irizelda, minha orientadora, pela dedicação. Obrigada por me apontar o norte.

Ana Carla, minha grande amiga, e **Helaine**, por passarem os olhos na ortografia, gramática e normas. Por causa de vocês minhas palavras se tornaram melhor compreensíveis.

E, por fim, meu esposo **Marciel Gama**. Se toda mulher tivesse um esposo como você, o mundo seria muito mais doce. **Te amo!**

GAMA, Elizana Malanotte da Silva. **Políticas para a formação de docentes em documentos da UNESCO a partir de 1990**. 2011. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RESUMO

As políticas para a formação de docentes são fenômenos que fazem parte das discussões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se dispõe a examiná-los com base nas estratégias de combate à pobreza e à desigualdade social nos países em desenvolvimento.

Este artigo refletirá sobre as estratégias das políticas para a formação de docentes da educação básica em documentos da UNESCO, a partir de 1990.

O objetivo foi identificar os interesses dessa agência internacional, em relação às políticas públicas e sociais nos países em desenvolvimento, com destaque para a América Latina, ressaltando o Brasil, bem como suas repercussões sobre as reformas educacionais para a formação de docentes.

A metodologia utilizada foi a análise histórica, documental e bibliográfica dos referenciais teóricos. Como resultado, concluímos que as políticas educacionais, na perspectiva da UNESCO, são vistas como um meio de combate à pobreza e a desigualdade social.

Palavras-chave: Políticas Públicas e Sociais; Formação de Docentes; UNESCO.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	–	Banco Mundial
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
IFM	–	Instituição Financeira Multilateral
NEBAS	–	Necessidades Básicas de Aprendizagem
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SFI	–	Sistema Financeiro Internacional
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, BANCO MUNDIAL E FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO E ORIGEM.....	9
3 A UNESCO E SUAS FUNÇÕES: PRINCÍPIOS E VALORES E A EDUCAÇÃO... 	11
4 REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS: A UNESCO E A FORMAÇÃO DE DOCENTES A PARTIR DE 1990.....	14
4.1 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – JOMTIEN (1990).....	14
4.2 RELATÓRIO DELORS – EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR (1999)	17
4.3 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – DACAR (2000) .	20
5 DIALOGANDO COM AS FONTES: DO DISCURSO À PERSPECTIVA CRÍTICA	22
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	28
REFERÊNCIAS.....	29

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a reflexão acerca das políticas para a formação de docentes da educação básica, com base nos documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de 1990. Buscamos apreender as estratégias que permeiam os interesses da UNESCO que visam produzir consensos em atendimento às demandas do capitalismo. Discutimos sobre a formação de docentes e a necessidade de reformas como uma tendência internacional, analisando as convergências e divergências presentes nos discursos e propostas dessa agência.

A fim de alcançar os objetivos propostos, considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com a temática, tomamos como base a análise histórica, documental e bibliográfica dos referenciais teóricos, que possibilitaram o exame de projetos e a investigação por enfoques diferenciados, num diálogo crítico firmado com as fontes e dados obtidos.

Evidenciamos aspectos relevantes, a saber, os interesses das agências internacionais, sobretudo os da UNESCO, em relação às políticas públicas e sociais e como esses repercutem nas reformas educacionais para a formação de docentes da educação básica. Nosso interesse foi trazer aos profissionais da educação uma reflexão acerca das estratégias das agências internacionais, que têm como finalidade principal atender as demandas do mercado decorrentes da globalização econômica e revolução técnico-científica, contribuindo assim para o desvelamento de tais questões.

Nosso objetivo, para além de entender a lógica das políticas educacionais para a formação de docentes, foi contribuir socialmente no sentido de alertar à comunidade a não confundir políticas públicas e sociais com filantropia e a não se identificar com propagandas de diversos projetos sociais que movimentam parte significativa dos recursos financeiros arrecadados com materiais de divulgação, porém seus resultados não são tão relevantes quanto o espetáculo que apresentam na mídia.

Para tanto, citamos duas instituições financeiras multilaterais (IFMs), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como organizações financiadoras da formação docente e, em destaque a UNESCO, como principal agência responsável a promover estratégias para a educação, inclusive para formação docente.

2 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, BANCO MUNDIAL E FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO E ORIGEM

A criação das agências internacionais que apresentaremos acompanhou, de acordo com Melo (2005), o movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial. Este conflito culminou com a fomentação de governos totalitários, militaristas e expansionistas na Europa – Alemanha, Itália e Japão – que são os países do Eixo, pactuados entre si contra a Inglaterra, Rússia, França e Estados Unidos. O período de 1939 a 1941 foi marcado por vitórias do Eixo, porém no decorrer de 1941 a 1945 começam a enfraquecer-se, e têm sua derrota decretada com a destruição de Hiroshima e Nagasaki.

Conforme o site oficial do FMI, ocorreu no ano de 1944 a Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos da América (EUA), quando representantes de 45 países estabeleceram um marco de cooperação econômica a fim de evitar que se repetissem os círculos viciosos de desvalorizações competitivas que contribuíram para a Grande Depressão de 1930, crise econômica que atingiu todo o mundo capitalista. Nessa conferência, realizada com o intuito de estabilizar o sistema financeiro internacional (SFI), o BM e o FMI. O primeiro, com a finalidade de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros, no período pós-guerra, e o segundo, para supervisionar o SFI e garantir uma estabilidade do sistema cambial.

Segundo Haddad et al. (2008), o BM, na sua origem, exercia a função de reconstruir as economias mais devastadas pela guerra e cobrar as empresas do setor privado. Na década de 1950, houve uma reorientação em suas políticas por

meio da criação de programas de assistência econômica e empréstimos crescentes, quando países do Terceiro Mundo foram incorporados ao bloco ocidental não comunista. Até meados da década de 1970, os empréstimos na sua maior parte eram voltados às políticas de industrialização dos países do Terceiro Mundo, visando o combate à pobreza e o consequente crescimento econômico desses países.

A década de 1980, como caracteriza o autor, foi um período importante de reorientação do papel e das políticas, tanto do BM como de outras instituições financeiras multilaterais (IFMs), como o FMI. O endividamento dos países do Terceiro Mundo criou um contexto político propício para o BM, a fim de renegociar e garantir o pagamento das dívidas externas, reestruturar e abrir as economias dos países devedores e impor condições para a obtenção de novos financiamentos.

Haddad et al. (2008), ainda pontua que o período posterior à década de 1990, constitui-se uma segunda etapa de reformas sob a perspectiva do neoliberalismo, que constitui-se numa prática econômica na qual o mercado se autorregula, tendo como principais características o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização, sem a intervenção do Estado. No caso brasileiro, houve alterações na legislação trabalhista e previdenciária e a reforma do sistema educacional.

De acordo com Melo (2005), o BM e o FMI são os representantes do capitalismo desde a Segunda Guerra Mundial, tendo como principal discurso a relação de ações de interdependência, colaboração e cidadania ativa entre os países. A necessidade de readquirir o poder de compra dos trabalhadores e o mercado dos países, associada aos objetivos macroeconômicos de promover uma economia aberta mundialmente, entre outras realizações, foi o que contribuiu para a criação dessas agências internacionais. Para a autora, a criação das agências internacionais ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores, que conduziram a dependência e associação dos países ao mundo capitalista a partir dos conceitos de planejamento da época.

Nesse mesmo contexto, do pós-Segunda Guerra Mundial, destacamos a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), que é a agência internacional focalizada neste artigo. De acordo com o site oficial da UNESCO, essa agência foi criada em 1945, por ocasião da Conferência das Nações Unidas, realizada em Londres, com representantes de 40 Estados, para o estabelecimento de uma organização educativa e cultural, na qual foi decidida a criação de uma organização destinada a instituir uma “verdadeira cultura de paz”, a fim de estabelecer a “solidariedade intelectual e moral da humanidade” e, desta maneira, impedir o desencadeamento de uma nova guerra mundial. Assim, 37 dos 40 Estados representados, firmam a constituição que marca o nascimento UNESCO.

Em documento da UNESCO (2004), constatamos, entretanto, que esta agência tem suas raízes fixadas logo após a Primeira Guerra Mundial, quando foi criada, em 1920, a Sociedade das Nações, que discutia a necessidade de estabelecer uma cooperação intelectual junto à atividade política dos governos, vindo a concretizar-se dois anos depois, com a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual. Em 1924 o governo francês ofereceu sede em Paris e orçamento para o Instituto Internacional de Cooperação Internacional, porém o Instituto deixou de funcionar em 1940, por causa da Segunda Guerra Mundial. Apesar do conflito, Richard Butler, presidente do Conselho de Educação do Reino Unido, reuniu em 1942 os países aliados que se exilaram em Londres. Os governos convocaram, em 16 de novembro de 1945, uma conferência em Londres, na qual foi criada a UNESCO, tendo sua sede em Paris, como o Instituto pioneiro que a precedeu. Sua missão era construir ou ajudar a construir salas de aula em países devastados pelos conflitos armados, contribuindo para satisfazer às necessidades urgentes do mundo, fundamentada na observância dos direitos humanos, no mútuo respeito e no combate à pobreza.

3 A UNESCO E SUAS FUNÇÕES: PRINCÍPIOS E VALORES E A EDUCAÇÃO

A UNESCO é formada por um Conselho de Administração Fiduciária das Nações Unidas, constitui-se em uma rede de Escritórios Regionais e Nacionais que atuam em diferentes países-membros, com o objetivo de incentivar os estados e os municípios a fixarem políticas públicas de acordo com as grandes metas

estabelecidas. Essas ações envolvem uma interação entre os governos que contribuem com verbas e o trabalho das organizações no âmbito da sociedade civil, tornando tangíveis as políticas públicas democráticas a fim de solucionar os inúmeros e diversos problemas que impedem o exercício pleno da cidadania.

A UNESCO funciona como um “laboratório de ideias, âmbito de geração de consenso e de fixação de padrões” (UNESCO, 2004, p. 36), que formaram ao longo de sua história um corpo de princípios e valores, fixados como alvos a alcançar, correspondente aos valores basilares adotados pelas Nações Unidas. Entre os valores basilares, situam-se:

A liberdade e a igualdade em direitos e dignidade para todos os homens, independente de raça, cor, gênero, nacionalidade, língua, religião, opinião, nacionalidade ou origens sociais, propriedade, nascimento ou outro status [...] Esses direitos são de ordem social, econômica e cultural, incluindo a educação (UNESCO, 2004 p. 37).

Nesse sentido, a função da UNESCO, para além de construir salas de aula em países “desfavorecidos” ou publicar descobertas científicas, é promover, acima de tudo, a paz na humanidade por meio da Educação, Ciências Sociais e Naturais, Cultura e Comunicação. Desde sua criação, fundamenta o seu trabalho na luta pela democratização do conhecimento e na missão de transformar o homem e a política por meio da educação, tendo como foco principal o combate à exclusão social, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento humano, a democracia e a construção de uma cultura de paz. No concernente à educação, busca universalizá-la e erradicar o analfabetismo, numa concepção para além da educação formal, envolvendo toda a sociedade.

Muitos países não têm estrutura suficiente para fornecer uma educação básica de qualidade para todos, dessa forma a UNESCO tem o propósito de apoiar estes países, oferecendo-lhes subsídios e assistências técnicas para que possam desenvolver políticas, estratégias e programas inovadores de educação. Com base em análises das prioridades de cada país, em suas necessidades ou falta de capacidade e nas contribuições da comunidade são desenvolvidos os documentos de estratégia educacionais nacionais de forma que a UNESCO possa garantir efetividade à demanda de cada Estado-membro.

Os principais documentos selecionados para o estudo pretendido são: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien (1990), na qual os governos firmam compromissos a fim de satisfazer as necessidades básicas da educação, as quais abordaremos no decorrer desse texto; o Relatório Delors (1999), o qual dispõe que a escola tem a missão tradicional de transmitir conhecimentos, cabendo-lhe, portanto a preocupação com a ética, a formação moral e a triagem da massa de informações, para melhor organizá-las e interpretá-las, com base nos quatro pilares do conhecimento¹; e a Declaração de Dacar (UNESCO, 2001), que é uma retomada dos compromissos firmados em Jomtien.

Esse balanço levou a um pacto entre os participantes nos documentos com a finalidade de alcançar até 2015, um conjunto de metas, associando a educação básica ao combate à pobreza. Importante destacar que a educação básica, de acordo com os documentos, trata do ensino primário, que, no caso brasileiro, corresponde ao ensino fundamental, diferente do que legisla a educação básica no Brasil, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio². De acordo com compromissos firmados pela UNESCO (2004, p. 40), governos e sociedades civis devem unir esforços no sentido de:

Expandir e melhorar a educação infantil especialmente para as crianças mais vulneráveis e socialmente desprivilegiadas; assegurar que todas as crianças, em particular as meninas e as crianças que vivem em circunstâncias difíceis e de minorias étnicas, completem educação primária gratuita, de boa qualidade; melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência, de tal modo que todos alcancem resultados mensuráveis de aprendizagem, sobretudo em alfabetização, aritmética elementar e habilidades essenciais para a vida.

Contudo, para que a meta de Educação para 2015 seja alcançada, a UNESCO estima que faltam mais de 18 milhões de docentes e para além da falta de professores, há também a deficiência na formação dos mesmos. Portanto, tendo em vista esta realidade, empreenderemos a seguir um estudo dos principais documentos da UNESCO a partir de 1990, com destaque para os seus discursos e

¹ Conforme o Relatório Delors (1999), constitui-se os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

² Ver Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – Título V, Capítulo 1, Art. 21.

conteúdos em relação às políticas para a formação de docentes para a educação básica.

4 REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS: A UNESCO E A FORMAÇÃO DE DOCENTES A PARTIR DE 1990

4.1 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – JOMTIEN (1990)

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação pra Todos, em Jomtien (Tailândia), financiada pelo BM, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na qual participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais, entre outros. O compromisso dos governos era assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, visto que o quadro estatístico com que se deparou a conferência era 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada por esta Conferência destacou como sendo seu maior objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), referentes aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes, conforme o Art. 1 desta Declaração:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 2).

Segundo Torres (1995 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004), tais conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes são indispensáveis ao sujeito a fim de que enfrente suas necessidades básicas em sete situações: sobrevivência; desenvolvimento pleno de suas capacidades; vida e trabalho dignos; participação plena no desenvolvimento; melhoria na qualidade de vida; tomada de decisões informadas e possibilidade de continuar aprendendo.

Diante disto, esta Declaração aponta que a Educação para Todos precisa de uma visão abrangente e um compromisso renovado que vise expandir seu enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio da ação da Educação Básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

De acordo com o Art. 7 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sobre a importância do papel docente em promover educação básica para todos, segue-se:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores [...] Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas [...] Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica [...] (UNESCO, 1990 p. 5).

A Declaração afirma o direito de todos à educação e a importância do papel docente para esta conquista, destaca para tanto, como elemento imprescindível, a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social deste profissional.

No Art. 10, sobre fortalecer a solidariedade internacional, a Declaração pronuncia o seguinte:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas [...] A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem [...] Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida [...] Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90 [...] Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem [...] (UNESCO, 1990, p. 7).

Destaca-se nesse artigo, que a satisfação das NEBAS, citadas anteriormente, é uma responsabilidade de todos os povos, e que há uma urgência de cooperação universal muito ampla, que ultrapassa todas as barreiras, seja da economia, da discriminação, da pobreza, da deficiência ou da marginalidade, enfim, para que se alcancem os objetivos desta Declaração é fundamental o fortalecimento da solidariedade internacional.

O Plano de Ação proveniente da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), foi concebido como um guia para todos os comprometidos com a meta de Educação para Todos. Este Plano compreende três níveis que trata das ações prioritárias em nível nacional, ou seja, ação direta em cada país; ações prioritárias em nível regional (continental, subcontinental e intercontinental), que diz respeito à cooperação entre grupo de países que compartilhem certas características e interesses; e ações prioritárias em nível mundial, que compreende a cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), em nível nacional, os governos de cada país são responsáveis por avaliar necessidades e planejar ações; desenvolver um contexto político favorável; definir políticas para a

melhoria da Educação Básica; aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas; mobilizar canais de informação e comunicação; estruturar alianças e mobilizar recursos.

É importante salientar o que consta nesta Declaração a respeito das políticas para a melhoria da Educação Básica, tendo o professor como protagonista:

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação (UNESCO, 1990, p. 13).

Nesta perspectiva, a qualidade na formação do docente é um fator preponderante para que se atinjam os objetivos e metas em nível nacional a fim de propiciar, como já pronunciamos antes, a satisfação das NEBAS, e promover, de fato, uma Educação para Todos.

4.2 RELATÓRIO DELORS – EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR (1999)

De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o papel central da UNESCO baseia-se na esperança de um mundo melhor, de respeito aos Direitos Humanos, de compreensão mútua, na qual os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos de promoção do gênero humano. A educação, nesse contexto, é vista como uma via que conduza a um desenvolvimento humano autêntico, de modo a diminuir a pobreza e a exclusão social.

A Comissão propôs um conceito de educação ao longo de toda a vida, que deverá ocorrer em diversos espaços e tempos que não seja exclusivamente o espaço escolar, no qual a sociedade se tornaria educativa e ao mesmo tempo aprendente, ou seja, a educação ao longo da vida deve aproveitar de todas as oportunidades que a sociedade oferece.

[...] Parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (DELORS, 2010, p. 12).

Esse conceito de educação baseia-se em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, os quais compreendem as seguintes ações:

Aprender a conhecer: levar o aluno a dominar os instrumentos para o conhecimento, em vez de adquirir um repertório de saberes codificados; aprender a fazer: preparar o aluno para colocar em prática os conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho futuro; aprender a viver juntos: construir um contexto igualitário para os alunos perseguirem projetos comuns, em vez de apenas propiciar a comunicação entre membros de grupos diferentes; aprender a ser: desenvolver integralmente a pessoa do aluno: inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade (UNESCO, 2004, p. 38).

Dessa forma, para que o indivíduo consiga sobreviver na atual sociedade, é preciso adquirir, atualizar e utilizar os conhecimentos apreendidos durante a educação básica, os quais deverão propiciar habilidades aptas a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes. A educação básica, como concebida neste documento, deverá ofertar, assim, uma base sólida para a aprendizagem futura.

No concernente à formação docente, a Comissão afirma que o rápido aumento da população escolar no mundo influenciou para que ocorresse um recrutamento em massa de professores. O recurso limitado destinado a este recrutamento impossibilitou a contratação de candidatos melhores qualificados. Da mesma forma, a falta de financiamento e de meios pedagógicos e a superlotação

das turmas repercutem na falta de qualidade das condições de trabalho dos professores. Outro fator importante é o ingresso na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar, o que impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados.

Portanto, para que a educação promova o desenvolvimento humano, faz-se necessário melhorar sua qualidade, e isto implica em melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores:

Se bem que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de país para país, é urgente revalorizar o seu estatuto se se quiser que a “educação ao longo de toda a vida” cumpra a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso das sociedades e para reforço da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como “o mestre” pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados (DELORS, 1999, p. 166).

Nesse sentido, os professores só poderão responder positivamente se possuírem os conhecimentos, competências, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e motivação, requeridos.

De acordo com o que depreende deste Relatório, em razão do desenvolvimento tecnológico alcançado, as crianças têm chegado à escola com uma gama de informações que supera os limites da família e comunidade e concorrem com os conteúdos que elas aprendem na escola. Assim, os professores enfrentam atualmente um grande desafio, o de tornar a escola um ambiente atrativo, capaz de formar nos alunos competências e habilidades para transformar essas informações em saberes e conhecimentos científico. Conseqüentemente a Comissão julga necessário repensar a formação de professores de modo a cultivar neles qualidades pessoais e intelectuais que favoreçam uma nova perspectiva de ensino. Contudo, muito desse “receituário” ficou apenas como promessa.

Outra questão evidente no Relatório diz respeito aos problemas da sociedade, como pobreza, fome, doenças, droga, violência que adentram a escola à medida que mais crianças têm oportunidade de acesso à educação escolar. Problemas estes que antes ficavam de fora, juntamente com as crianças não escolarizadas.

Portanto, novas tarefas são imputadas aos professores. De acordo com o Relatório, espera-se:

Que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (DELORS, 1999, p. 154).

Pelo acima exposto, quanto maiores forem os problemas sociais em que os alunos estejam envolvidos, mais se exige do professor. Para tanto, melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, segundo a Comissão, ser prioridade.

4.3 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – DACAR (2000)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Cúpula Mundial de Educação para Todos em Dacar – Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000, destaca o compromisso coletivo que os governos têm de assegurar que as metas e objetivos de educação para todos sejam alcançados e mantidos, reafirmando a visão da Declaração de Educação para Todos de Jomtien em 1990.

Conforme avaliação da UNESCO (2001), no Marco de Ação de Dacar, houve um progresso significativo em muitos países, mas ainda 113 milhões de crianças continuavam sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos analfabetos; a discriminação de gênero ainda permeava os sistemas educacionais e a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estava longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades.

De acordo com este documento, a fim de atingir objetivos de Educação para Todos, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação definiram metas e comprometeram-se a:

1. mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;
2. promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;
3. assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;
4. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas;
5. satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;
6. implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas;
7. implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS;
8. criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;
- 9. melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;**
10. utilizar novas tecnologias para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT;
11. monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional;
12. fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos (UNESCO, 2001, p. 9 - grifo do autor).

De acordo com o exposto, referente ao empenho para com todos os compromissos acima citados, destacamos neste trabalho específico, o compromisso concernente à melhoria do status, autoestima e profissionalismo do professor, visto ser a temática sobre a qual estamos pesquisando.

A UNESCO (2001), no Marco de Ação de Dacar, destaca que os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade e nenhuma reforma na educação será bem sucedida sem a participação dos mesmos. Por isso, em todos os níveis, estes profissionais devem ser respeitados, remunerados adequadamente, ter acesso à formação, desenvolvimento e apoio profissional permanente e ser capaz de participar das decisões que afetam a vida profissional e o ambiente escolar. Aponta ainda, que são necessárias estratégias para capacitar e reter bons profissionais, as quais devem visar o novo papel do professor no preparo do aluno para uma economia emergente, com base no conhecimento e conduzida pela tecnologia.

5 DIALOGANDO COM AS FONTES: DO DISCURSO À PERSPECTIVA CRÍTICA

Na continuidade da temática, nos propomos a chamar para o debate, autores que contribuirão para a discussão que estamos empreendendo, ou seja, as políticas para a educação e formação de docentes.

A partir das fontes consultadas e analisadas, foi possível constatar que a questão das desigualdades sociais e da pobreza permeia o debate político e, sobretudo, interfere, muitas vezes, direta ou indiretamente no campo da educação e formação de docentes.

Para Campos (2003), no Brasil a questão da pobreza, atualmente, se remete politicamente às propostas de governos para as áreas sociais. A autora atenta para o fato de que diversos atores atuam no campo social, especialmente na educação: empresários, filantropos, entidades, organizações não governamentais, todos elaboram propostas para a educação, manifestando “bons sentimentos” com foco nas crianças e jovens pobres. Dessa forma, a autora pontua que “as pontas do sistema educacional são territórios relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social por meio de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população” (CAMPOS, 2003, p. 186).

Vale ressaltar, nesse sentido que a desigualdade não é analisada de forma global de modo a promover condições de igualdade para todos, mas simplificada ao centralizar esforços em atender apenas o segmento mais vulnerável da população. Essa questão pode ser observada no documento Desenvolvimento e Redução da Pobreza Reflexão e Perspectiva, preparado para as reuniões do BM e FMI em 2004:

A forma como os direitos humanos abordam a pobreza destaca a responsabilidade das instituições que afetam o cumprimento dos direitos dos indivíduos. Essa perspectiva é semelhante à abordagem ao desenvolvimento – e à redução da pobreza – baseada na promoção de oportunidades, facilitação do empoderamento e aumento da segurança. É uma perspectiva útil em uma ampla gama de áreas – tais como **proteger as minorias**, assegurar o respeito pelo regime de direito e tornar o processo de formulação de política participativo, transparente e eficaz (BIRD, 2004, p. 4 - grifo do autor).

Nesse sentido, Campos (2003) destaca que é possível perceber a pobreza sendo enfrentada com medidas assistenciais de curto prazo, são estas políticas sociais compensatórias, que cuidam apenas dos sintomas e não das causas. Uma diversidade de programas de complementação de renda vão sendo implantados junto à população escolar, ampliando o número de matrículas e a frequência dos alunos na escola, porém não avaliando o aproveitamento escolar dos mesmos, enquanto o que se deveria promover, via educação, seria a emancipação e não a situação de dependência das famílias.

Calazans (1996), discute as políticas sociais compensatórias, sobretudo as questões relativas ao planejamento educacional no país, que é marcado pelo sistema capitalista altamente excludente e responsável pela dívida do país para com a sociedade por meio da “negação do social”.

Negando o ponto de vista idealista do capitalismo a autora afirma que “não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento”. Dessa forma, acontece o que Calazans (1996) chama de o “planejamento da ditadura do grande capital”. O Estado é o guardião do capitalismo em detrimento das classes em extrema situação de pobreza, que mal conseguem vender sua força de trabalho.

Como um espaço de contradição, o Estado, entretanto, passa a promover políticas sociais de “ajuda” via sistemas de alimentação, saúde, educação, habitação, entre outros. A escola acaba sendo o lócus de distribuição dos “favores” do governo:

A escola é transformada em “bazar” onde as migalhas são devolvidas em troca dos *direitos usurpados* sob formas enganosas de *direitos conquistados*. Usam-se formas de cooptação para encampar os projetos criados em nome de “benefícios sociais” para as classes trabalhadoras (CALAZANS, 1996, p. 20).

Como defende Campos (2003), é preciso reafirmar quais são as finalidades da educação e sua importância na construção do desenvolvimento da sociedade. Para a autora, as políticas de combate à pobreza não são capazes de garantir uma inclusão social de fato. Embora delas se beneficiem as crianças mais pobres, essas políticas deveriam contemplar os direitos de integração, que permite aos indivíduos

não apenas receberem alguns benefícios, mas serem cidadãos ativos e nessa perspectiva a educação é fundamental.

Sobre as reformas internacionais da educação e formação de docentes, Maués (2003), salienta as mudanças que o mundo tem sofrido em todas as esferas e que exigem a formação de um outro tipo de trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente, implicando na lógica de que a educação é um poderoso instrumento para atingir este fim que tem por objetivo principal ampliar a eficácia econômica do país a partir das relações internacionais. Conforme a autora, os organismos internacionais determinam as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação.

Maués (2003), critica o capitalismo, denunciando que o mercado tem definido o que a escola deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de docentes. As reformas educacionais visam o crescimento econômico, e para isso, buscam alinhar a escola e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. Segundo ela, as agências internacionais objetivam uma “universitarização”, ou seja, uma formação em nível superior, porém que possa ser oferecida fora da universidade, sem os mesmos critérios e rigor desta. A ênfase está na formação pragmática, aligeirada e num jogo de estatísticas que impressionam os organismos financiadores.

Em Haddad et al. (2008, p. 28), têm-se:

No âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva economicista [...] Primeiramente porque, visando a redução do gasto público e a geração de superávit por parte dos países endividados, limitam-se as metas educacionais – com focalização no ensino primário – e o investimento em insumos essenciais como os professores. Além disso, incentiva a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidoras de um serviço [...] quanto franqueando os níveis educativos mais elevados à atividade capitalista por meio da privatização.

Importante enfatizar que, conforme Haddad (2008), apesar de a UNESCO ser a principal responsável pela implementação de estratégias para a educação, o BM tem um papel mais determinante, visto sua insistência na priorização do ensino

primário e a limitação dos gastos orçamentários com o professorado, o que contradiz com a necessidade urgente de mais professores colocada aos governos para que se atinjam as metas da Educação para Todos.

Para o autor, o que se verifica nas orientações das reformas educativas a partir de 1990 no Brasil, é a focalização de gastos sociais, descentralização³ e privatização, o que se traduz na criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, principalmente em relação ao ensino superior. Essas medidas, que visam transferir as responsabilidades do Estado para sociedade civil, são fatores importantes que explicitam os interesses dessas agências internacionais em reduzir o gasto público. A educação, nesse contexto, passa a contribuir com o Estado para o combate à pobreza, porém autonomamente, desvinculada do poder público.

É possível observar, que os discursos que permeiam os interesses globais estão basicamente voltados a formular uma nova prática de ensino que viabilize aos sujeitos, autonomia e condições necessárias para que vivam e produzam conforme a lógica do mercado.

De acordo com Evangelista (2006), no que tange aos interesses das agências internacionais em relação às políticas de “ajuda” aos países em desenvolvimento, são implementadas reformas em todo o planeta, principalmente nos países em situações de risco.

Ao lado de outras, estas regiões comportam extrema pobreza e graves problemas de desenvolvimento social, com políticas econômicas que conduzem a maioria da população a uma situação de grande precariedade. É esse panorama que leva o Banco Mundial – BM a afirmar que sua missão é o combate à pobreza [...] Sabe esta instituição que a pobreza contém uma possibilidade de erupção social que precisa ser controlada (EVANGELISTA, 2006, p. 1).

Assim, apregoa-se uma educação para todos, em especial para os pobres, o que não significa uma educação qualitativa, mas uma educação que sirva como instrumento de controle social e preparação para o trabalho. Esta realidade é apontada não apenas para a educação básica, mas para todos os níveis e modalidades, inclusive formação de docentes e ensino à distância.

³ Haddad et al. (2008), cita como exemplo de descentralização, a municipalização do ensino primário.

Evangelista e Shiroma (2007), corroboram para a discussão sobre as políticas internacionais de formação docente e suas repercussões no Brasil e delineamentos para a América Latina e Caribe. Argumentam que parece haver um consenso entre as agências internacionais de que o professor é um obstáculo e um perigo para as reformas, com vistas em sua potencialidade e resistência. Potencialidade por compor a maior categoria de funcionários públicos no Brasil e resistência por não aderir facilmente às políticas educacionais que os tornariam minoridades.

De acordo com as autoras, o professor é um elo importante entre os interesses dominantes e a população, portanto se o que se procura é modificar a mentalidade da população, então, primeiro é necessário modificar a mentalidade do professor e isto abrange a reforma das agências e os projetos de formação docente.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), apontam para o fato de que o professor é tido, nos documentos, como agente de mudança, responsável pela realização do ideário do século XXI das agências internacionais, cujas principais características são competência, profissionalismo e devotamento, para além de outras competências como empatia, autoridade, paciência e humildade. Tais qualificações servem, nesse contexto, para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro, referentes ao nacionalismo, universalismo, tolerância e pluralismo.

As autoras ainda discutem sobre o perfil do profissional docente e suas condições de trabalho, tais como motivação e remuneração equivalente à formação, preconizadas nos relatórios. Para as autoras, fica claro que as melhorias nas condições de trabalho destes profissionais visam convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, confiar nas inovações e aderir às medidas que recompensam aos que obtiverem melhores resultados, ficando evidente o viés moralista empregado nas recomendações desses documentos.

Maués (2003), explicita que as reformas na formação de docentes têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje, com vistas ao crescimento econômico. Aspecto esse que influencia diretamente as escolhas e decisões no mundo da educação. A autora menciona que “a formação de docentes tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho

educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação” (MAUÉS, 2003, p. 99).

Como apresentado em Delors (1999), os professores precisam estar preparados para enfrentar os problemas sociais que adentram a sala de aula, o que nos faz refletir sobre um outro componente das reformas internacionais para a formação de docentes que é a ênfase na formação prática. Maués (2003), aponta que um dos argumentos utilizados pelas agências internacionais é que os cursos de formação apresentam muita teoria, sem vínculos com a realidade escolar. A justificativa apresentada é que o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que vai atuar, assim deverá assumir desde o início de sua formação tarefas específicas e acompanhamento direto para a realização delas. Para a autora, em alguns casos essa ênfase enriquece a formação e valoriza as experiências, em outros, porém, contribui para a formação aligeirada, no qual aumenta o número de diplomados, num jogo de estatísticas que serve para impressionar as agências financiadoras, mas que não significa de modo algum a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem.

No entanto, a análise dos princípios e orientações gerais para a formação de docentes, constantes nos documentos, nos faz apreender o tipo de saber que é valorizado nos discursos que perpassam as agências internacionais, um saber voltado a atender as demandas do capitalismo, a fim de promover o crescimento econômico do país.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A UNESCO é uma das agências internacionais que busca, por meio de estratégias, o combate à pobreza e desigualdade social nos países em desenvolvimento. A principal estratégia dessa agência se dá por meio de seu discurso aparentemente humanista, que faz com que suas ideias sejam disseminadas facilmente. Discurso este tão intenso e recorrente que alcança todas as camadas da população, principalmente os Governos dos países, os quais se comprometem com as metas definidas pela Organização em conjunto com outras

agências e países. Como o estabelecido pela própria agência, esta funciona como um laboratório de ideias, geradora de consensos e de padrões.

Faz-se necessário apontar que os documentos aqui apresentados, demarcam recorrentemente a ideologia e o apelo para a adaptação às mudanças necessárias ao capitalismo. Dito de outra maneira: há tensões (e não contradições) usadas para manter a coesão social, conciliando a competição à cooperação e solidariedade.

Para a UNESCO, a educação tem um papel categórico tanto na reprodução dos problemas sociais, como em seu combate, visto que a baixa escolarização é tida como um dos principais agentes da desigualdade social nos países em desenvolvimento. A educação é apresentada pela agência como disseminadora de valores como a paz, tolerância, respeito e solidariedade. Nesse sentido, as políticas na área da educação para a formação de docentes, respaldadas na paciência, consenso e negociação para fazer valer o dito nos relatórios, busca a efetivação das reformas a serem empreendidas.

Outro aspecto relevante abordado no trabalho refere-se às políticas sociais compensatórias. Na perspectiva da UNESCO, é necessário que se criem programas de renda mínima, a fim de que as pessoas em condição de vulnerabilidade social satisfaçam suas necessidades básicas. Merece ser objeto de reflexão o fato de que a educação tem servido, nessa perspectiva como um instrumento de controle social.

A fim de que se alcancem as metas definidas nos documentos, constatamos no decorrer do trabalho que a UNESCO se reporta para a necessidade de formular políticas para a formação de docentes. Os professores, nos documentos, são tidos como agentes de mudança e a melhoria no status e na qualidade de sua formação não passam de estratégias para que este profissional caia nas armadilhas desse ideário ligado à lógica do capital e do mercado da sociedade capitalista.

A dificuldade em se criticar os documentos consiste em pelo menos dois aspectos: primeiro, porque os documentos mobilizam pelo que prometem, parecem ser uma possibilidade de melhora. Segundo, porque depende do compromisso político do professor tornar a escola um espaço para discutir a questão da ideologia ou contraideologia.

Portanto, faz-se necessário que nós, enquanto profissionais da educação tenhamos consciência das discussões depreendidas neste trabalho a fim de que não venhamos a reproduzir essas ações, de forma a perpetuar esse ideário. Conscientizemo-nos de que devemos nos posicionar e tornar evidente a potencialidade e resistência da nossa categoria enquanto docentes postos como obstáculo e perigo para as reformas educacionais.

REFERÊNCIAS

BIRD. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. **Desenvolvimento e Redução da Pobreza**: reflexão e perspectiva. Desenhado, editado e produzido pela *Communications Development Incorporated*, Washington, D.C., 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z.; CALAZANS, Maria Julieta Costa; COSTA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-33.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e Políticas de Combate à Pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez, número 024. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2003. p. 183-191.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir – destaques. São Paulo: Faber-Castell; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Formação docente no Brasil e interesses internacionais. **Jornal do SINTE**, Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, p. 10-11, 1 jul. 2006. Disponível em: <http://www.sinte-sc.org.br/archivi/Olinda_Evangeista_Formacao_Professor.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702200700030010&lng=&nrm=iso&tlng=#end#end>. Acesso em: 5 ago. 2008.

HADDAD, Sérgio et al. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, Belém, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_internacionales_educacion_formacion_profesores.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os Organismos Internacionais na Condução de um Novo Bloco Histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Xamã, 2005. p. 69-82.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. UNESCO, Brasília: DF, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491POR.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (I) e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (II)**. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. 2. ed. Brasília, DF: 2001.