

# A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe

*The policy of teacher education of UNESCO in the Main Project for education for Latin America and the Caribbean*

EDIL VASCONCELLOS DE PAIVA\*  
FLÁVIA MONTEIRO DE BARROS ARAUJO\*\*



**RESUMO** – Este artigo tem como objetivo analisar as diretrizes para a educação formuladas pela UNESCO, na década de 1990, propostas no Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1981-2001). Desde o final dos anos 1970, há o delineamento de uma agenda para a educação no continente organizada por esta agência. Um marco neste processo foi a elaboração e aprovação do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1981, que apresentava princípios e estratégias para o desenvolvimento de políticas educativas na região. Entre o início e o fim do Projeto tem-se duas décadas marcadas por importantes transformações não só na esfera da educação, mas em todos os âmbitos da vida política, econômica e cultural. Neste artigo, busca-se também detectar os eixos propostos pela UNESCO para a formação de professores na década de 1990.

**Descritores** – Educação; América Latina e Caribe; formação de professores.

**ABSTRACT** – The present paper has as its main goal to analyze UNESCO educational orientations in the 1990 decade in the Principal Project of Education in Latin American and the Caribbean. In the end of 1970 decade UNESCO has formulated and stimulated priorities for education development in Latin American and the Caribbean countries. A main point in this agenda was the Principal Project of Education (1981) which encompasses principles and strategies to develop educational policies in the region. Between the start and the end of the Principal Project of Education in Latin (1980-1990) there was two decades marked by changes in the educational field, as well as, in the political, economic, and cultural fields. It was also a goal of this paper to identify the UNESCO main lines of orientation to teacher education in the same Project in the 1990 decade.

**Key words** – UNESCO; Principal Project of Education in Latin American and the Caribbean; teacher education.

---

## INTRODUÇÃO

As reformas na formação de professores, enquanto estratégias que refletem políticas de ação foram analisadas como uma tendência internacional ligada às exigências dos organismos multilaterais que visam atender ao processo de globalização concebido neste artigo como um processo que pretende aplicar os princípios da economia de mercado ao conjunto dos países como uma saída da crise do capitalismo e uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem estar (MAUÉS, 2003).

Estudos recentes sobre as políticas no campo da formação de professores (CATANI et al. 2000, OLIVEIRA, 2000) têm enfatizado que o conjunto de medidas adotadas pelo poder público nesta área está intimamente relacionado com a questão da melhoria da qualidade da educação, com ênfase na educação básica, buscando concretizar soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais hoje em curso e ao modelo de reestruturação produtiva que marca essa passagem de século. Oliveira (2000) mostra que as reformas educativas ocorridas no Brasil, a partir dos anos 1990, estão sendo implementadas

---

\* Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* edilvp@terra.com.br

\*\* Professora adjunta do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/Rio de Janeiro. *E-mail:* fimbaraujo@hotmail.com  
*Artigo recebido em: abril/2007. Aprovado em: junho/2008.*

de forma difusa, porém com rapidez surpreendente e com uma mesma orientação, na qual prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas. Estas reformas segundo Catani et al. (2000) partem de uma redefinição da teoria do capital humano, que teve grande impacto nas décadas de 1960 e 1970 e que hoje busca articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis educacionais. Neste contexto é dada ênfase a modificações na educação básica e as deficiências detectadas neste nível de ensino são, em geral, relacionadas com a má formação dos professores que nele atuam o que coloca a formação docente como um elemento central para que as inovações propostas sejam assimiladas e desenvolvidas no âmbito do ensino básico.

Medidas implementadas no campo da formação de professores, principalmente em países da América Latina, têm se fundamentado em orientações emanadas de organismos internacionais, com destaque para os organismos de financiamento. Torres (1996), analisando o conjunto de medidas propostas pelo Banco Mundial para os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, aponta conclusões contidas em documento do Banco Mundial sobre o que funciona e o que não funciona em relação à educação básica desses países. Em relação à formação de professores, longos programas iniciais de formação docente situam-se no primeiro grupo. A formação em serviço realizada por meio da educação a distância e de programas curtos, considerada fundamental para a melhoria deste nível de ensino, é colocada no segundo grupo.

As Conferências Mundiais de Educação realizadas de 1990 a 2000<sup>1</sup> apontaram para que a prioridade da educação fosse a educação básica com um mínimo de oito anos de escolarização tendo como meta o crescimento econômico e uma escola que prepare para as exigências do mercado de trabalho. Foram fixadas metas que deveriam ser atingidas, em matéria de educação, pelos diferentes países. A formação de professores foi considerada ponto central na seqüência das prioridades de universalização da educação (CASASSUS, 2000).

As contribuições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação vêm sendo objeto de investigação, entretanto, as suas contribuições em relação à formação de professores não têm sido privilegiadas em estudos recentes. Este texto tem como objetivo analisar as diretrizes para a educação formuladas pela UNESCO, por meio do Projeto Principal para a Educação (1981- 2001), bem como, detectar os eixos propostos para a formação de professores.

## **A UNESCO E O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO**

As Reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, promovidas pela UNESCO, nas décadas de 1980 e 1990,

foram momentos de consubstanciação dos eixos para a construção das políticas públicas no campo da educação que repercutem em nossos dias. As Reuniões, no total de sete, são referidas pela sigla PROMEDLAC (Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe).

Duas etapas podem ser apontadas neste processo de debates, coordenados pela UNESCO, que envolveram diferentes países do continente. A primeira inicia-se com a aprovação do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1981. A segunda etapa tem início com a IV Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação em abril de 1991 (IV PROMEDLAC).

O Projeto Principal de Educação<sup>2</sup> foi proposto no México, em dezembro de 1979, durante a Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros do Planejamento Econômico dos países latino americanos. Na Conferência que aprovou o Projeto Principal (1981) os participantes identificaram na região a persistência de baixa escolaridade, a existência de grandes contingentes de analfabetos entre os adultos, altos índices de evasão escolar, desajuste entre educação e trabalho, escassa articulação da educação com os desenvolvimentos econômicos, sociais e culturais. Foram ainda destacadas a deficiente organização e administração dos sistemas educacionais, caracterizados por uma forte centralização (UNESCO, 1998, p.23).

O Projeto Principal de Educação apresentou um planejamento a ser desenvolvido na América Latina e Caribe em 20 anos (1980-2000) e dentre outros objetivos visou garantir e oferecer, até o final de 1999, uma educação mínima de 8 a 10 anos para todas as crianças em idade escolar; eliminar o analfabetismo até o fim do século; expandir os serviços educacionais para adultos e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino através das reformas necessárias (UNESCO, 1998).

Verifica-se que o Projeto deu destaque às estratégias para a universalização da educação básica, para o enfrentamento do analfabetismo e para a melhoria da qualidade do ensino. O documento do Projeto diferenciou a questão da expansão dos sistemas de ensino da qualidade do ensino oferecido por tais sistemas e revelou otimismo com relação à eliminação do analfabetismo na América Latina e Caribe. Foi enfatizada a questão da equidade, incentivando-se o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, tais como políticas interculturais bilíngües, a questão da integração de alunos com necessidades educativas especiais ao sistema de ensino regular e do financiamento da educação (UNESCO, 1998).

A IV PROMEDLAC (1991), em Quito, contou com a participação de 29 dos 33 estados membros. Nesta reunião, foram discutidas as decisões da Conferência Mundial de Educação da Tailândia (1990). Foi constatado que a expansão dos sistemas de ensino, detectada no continente, não havia sido acompanhada da melhoria da qualidade de ensino. Diversos países haviam conseguido ampliar o acesso à escola nos anos 70 e 80, mas ainda não haviam conseguido

responder as questões da qualidade de ensino. De acordo com Tedesco (1992) havia reconhecimento de que o padrão de desenvolvimento sócio-econômico e educativo adotado nas décadas precedentes não era suficiente para execução dos objetivos propostos no Projeto Principal. Não bastaria, portanto, a ampliação dos recursos financeiros. Era igualmente necessária a modificação das estratégias de utilização desses recursos. Na avaliação dos participantes da IV Reunião as estratégias tradicionais que sustentaram os sistemas de ensino, na América Latina e Caribe, haviam esgotado suas possibilidades de harmonizar a expansão do sistema de ensino com a sua qualidade. Assim era preciso que a região empreendesse uma nova fase de desenvolvimento da educação que respondesse aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política (UNESCO, 1991).

A Declaração de Quito, denominação dada ao documento final da IV PROMEDLAC (1991), sustentava que, para superarem a crise econômica e incorporarem-se ao mundo moderno, os países precisavam investir na integração regional e na formação de recursos humanos, pois, sem educação de qualidade não haveria crescimento, equidade, nem democracia (UNESCO, 1991).

A ênfase concedida à qualidade nos documentos do Projeto Principal despontou, deslocando a antiga preocupação com a democratização da educação. O avanço da retórica da qualidade, seu destaque nas políticas dos anos 1990, parece colaborar para o arrefecimento das demandas democráticas que caracterizam o período, ao mesmo tempo em que representa a vitória da lógica mercantil que invade a esfera educativa.

Nas décadas precedentes (1970 e 1980) em muitos países da América Latina, movimentos sociais, grupos representativos de diferentes setores, buscavam ampliar os canais de participação política e restringir o exercício ditatorial do poder. Neste contexto, os governos foram instados a criar um consenso em torno de um projeto educativo, mobilizando para tanto forças sociais e políticas. A ênfase nos acordos nacionais parece estar relacionada ao estabelecimento de um compromisso acerca de um determinado projeto de sociedade, modelado por instâncias internacionais.

Na Declaração de Quito (1991) foi veiculada a idéia de que a educação deveria ser assumida como política de Estado, tendo em vista os longos prazos que esta atividade requer. A resposta às demandas sociais foi considerada requisito fundamental da nova estratégia que não se limitou ao atendimento das demandas da própria administração do sistema educativo. A educação deveria ser responsabilidade de todos, devendo ser criados mecanismos de articulação e participação entre a administração da educação e organismos não governamentais, empresas privadas, comunidades e famílias. Para assegurar o caráter intersectorial das ações educativas, assim como a sua vinculação com as demandas postas pelo mundo social e do trabalho, seria preciso modificar os estilos de planejamento e de administração (UNESCO, 1991).

Na IV PROMEDLAC se determinou que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento a outra. A transformação da gestão sugerida aponta para um outro papel e uma nova administração do Estado, reformulando sua atuação, organizando alianças e compartilhando com outros setores suas anteriores atribuições. É preconizada a implementação de um vasto processo de descentralização das ações educativas e a superação do modelo burocratizado e centralizado de Estado. A defesa destas idéias insere-se no movimento maior de reforma do Estado, no contexto da orientação neoliberal que o concebe como ineficiente e atribui a ele a responsabilidade pelas mazelas sociais e econômicas. Tais orientações apregoam a necessidade das políticas de estabilização macro-econômicas serem acompanhadas da desregulação dos mercados, privatização do setor público e redução do Estado. A prioridade concedida aos aspectos administrativos da reforma, com a implantação de um novo modelo de gerenciamento, é a porta de entrada para modificações dos aspectos curriculares e pedagógicos (TORRES, 2000).

Para a viabilização das mudanças sugeridas na Declaração de Quito (1991) tornava-se necessária uma nova forma de regulamentação da atividade educacional. A promulgação de novas leis de educação em diversos países do continente nos anos 1990 (CASASSUS, 2001) permitiu que a esfera educativa fosse reconfigurada com base em novos marcos. O estabelecimento de um novo aparato legal indica o caráter refundacional da reforma educativa dos anos 90, voltada não mais para o investimento em novos prédios escolares, mas para a construção de novas relações institucionais e pedagógicas. Para Diaz Barriga e Espinosa (2001) a intenção refundacional consiste em reajustar as fórmulas e modos em que são pensadas as necessidades educativas.

O consenso nacional acerca das estratégias de mudança e a transformação dos modelos de gestão foram apresentados, na Declaração de Quito (1991), como marcos para promover a melhoria da qualidade da educação (TEDESCO, 1992). O documento lembrava que as aprendizagens escolares eram pouco significativas, não refletindo os aspectos da cultura contemporânea e as demandas sociais. Foi sugerida a promoção de mudanças curriculares que concretizassem propostas baseadas na satisfação das necessidades educativas básicas<sup>3</sup> do indivíduo e da sociedade. Tais propostas deveriam possibilitar o acesso à informação que permitisse pensar e expressar-se claramente e que fortalecesse capacidades para resolver problemas, analisar criticamente a realidade, vincular-se ativa e solidariamente com os demais, proteger e melhorar o meio-ambiente, o patrimônio cultural e as suas próprias condições de vida (UNESCO, 1991, p.45).

Na PROMEDLAC V (1993) foi constatado que a região passava por um processo de modernização na educação, mas com ritmo desigual. Era preciso um maior impulso nas mudanças, produzindo dinâmicas mais efetivas. Na avaliação da UNESCO as reformas do passado não haviam produzido os resultados desejados devido à instabilidade

das políticas, à escassa informação existente, à desarticulação entre os diversos setores, além das dificuldades das propostas para alcançarem as salas de aula. Foi ainda proposta a modificação dos componentes institucionais e pedagógicos em todos os níveis do sistema (UNESCO, 1998).

Das reflexões e recomendações para as políticas educativas regionais resultaram a definição de três grandes objetivos para as reformas no continente, assim como os instrumentos para alcançá-los. Em primeiro lugar, foi salientada mais uma vez a importância da educação como fator para o desenvolvimento econômico. Em segundo, foi proposta uma nova fase de desenvolvimento educacional, tendo como eixo a transformação na gestão dos sistemas de ensino. E, em terceiro, foi destacada a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, a ser alcançada por intermédio de intervenções no nível macro, com a criação de sistemas de avaliação, do desenvolvimento de programas de discriminação positiva e, no nível micro, a atenção voltou-se para escola e seus processos com intervenções na gestão escolar e nos currículos.

As discussões efetuadas na PROMEDLAC V tiveram como marco os princípios da Conferência Mundial de Educação (1990) e as conclusões da proposta da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) denominada *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1992). Este documento tinha como fundamento o reconhecimento da vinculação entre recursos humanos e desenvolvimento e como objetivo o delineamento de linhas de ação para políticas e instituições que pudessem favorecer as relações sistemáticas entre educação e desenvolvimento, tendo em vista as condições sócio-econômicas existentes nos anos 90. Tratava-se de esboçar estratégias que favorecessem a capacitação e a incorporação do progresso tecnológico no continente, tornando possível a transformação das estruturas produtivas com equidade social. O ponto central era melhorar a qualidade das aprendizagens para alcançar competitividade internacional (UNESCO, 1998). Estes objetivos para a CEPAL só seriam viabilizados mediante a reforma dos sistemas educacionais. Com relação à formação de professores é assinalada a necessidade de políticas que favorecessem a profissionalização e o protagonismo docente.

As reuniões do Comitê Regional de Educação da UNESCO de 1991 e 1993 (PROMEDLAC IV e PROMEDLAC V) dedicaram atenção especial à questão docente, em particular a sua formação e profissionalização. Foi enfatizada a necessária melhoria das condições de trabalho dos professores e não só das condições de sua formação, salientando-se ainda a necessidade de integrar-se formação inicial e em serviço e assegurar espaços de trocas e de análise sobre a prática.

Em 1996 foi realizada a PROMEDLAC VI em Kingston, na Jamaica. Nesta reunião foram reafirmados os compromissos assumidos pelos governos quando da criação do Projeto Principal de Educação, destacando-se a necessidade de que este documento fosse reajustado ao novo

contexto social, educacional, político, econômico, tecnológico e cultural da região. Foram propostas as metas de universalização da educação básica, de alfabetização funcional e de investimento na educação permanente. Foi assinalada a necessidade de promover os chamados quatro pilares da educação contidos no Informe da Unesco - Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

O Projeto Principal de Educação foi submetido a uma avaliação em 2000, tendo em vista que este foi o prazo final delineado para sua execução. Além da análise retrospectiva de vinte anos do Projeto Principal a avaliação incluiu uma análise prospectiva da educação na Região para os quinze anos seguintes (2000-2015).

Na VII PROMEDLAC (2001), em Cochabamba, foram apresentados os resultados do balanço de 20 anos do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. Nesta reunião os ministros de educação da região solicitaram à UNESCO a elaboração de um novo projeto regional, com mais 15 anos, segundo os marcos da Declaração de Dakar (1990). Os participantes destacaram que as metas estabelecidas pelo Projeto Principal de erradicar o analfabetismo na América Latina e Caribe e melhorar a qualidade de ensino, não haviam sido alcançadas, embora a cobertura educacional tenha sido ampliada. Houve um reconhecimento de que o Projeto Principal havia fracassado na execução destas metas. Foram lembradas algumas ausências neste projeto, tais como o ensino superior, alvo de uma tímida referência, a articulação entre educação e trabalho, a questão da educação ambiental e o destaque ainda limitado ao papel central dos docentes. Ao mesmo tempo, foi assinalado o papel norteador exercido pelo Projeto para as políticas educativas desenvolvidas no continente. Durante 20 anos, a cada dois anos, os ministros da região haviam se reunido, avaliando os rumos tomados e traçando novos planos de ação. Estas discussões, segundo os participantes da Reunião, alimentaram as políticas e as reformas no continente enfatizando-se o esforço de integração regional, a busca do desenvolvimento econômico e o respeito à diversidade dos países latino-americanos. A desarticulação entre as agendas dos organismos internacionais, que caracteriza a atuação destas no continente, foi também alvo das críticas.

Em 2002 foi apresentado pela UNESCO o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe. Este novo projeto reconheceu os avanços do Projeto Principal de Educação e assinalou os aspectos da situação educacional ainda críticos no continente: persistência do analfabetismo, altos índices de evasão e repetência, baixos níveis de escolaridade e de equidade, gestão escolar centralizada, problemas no financiamento da educação, tendência à privatização em vários países. Com relação aos professores, reconheceu-se a necessidade de adoção de políticas de formação inicial e em serviço, revisão dos requisitos de admissão, permanência e desenvolvimento na carreira, além de melhorias na remuneração.

Torres (2001) destaca que de ator invisível para muitos que atuam na educação, sobretudo os docentes, a “cooperação internacional” foi objeto de estudos e pesquisas nos anos 80 e 90. Tais estudos evidenciaram a imposição de um receituário, o verticalismo das decisões, a ausência da participação social, o não reconhecimento da diversidade e das necessidades de cada país, o endividamento crescente, assim como os erros reconhecidos a ‘posteriori’ pelas agências, com custos para aqueles que tomam empréstimos e pagam as assessorias.

A UNESCO era na década de 1980 a única agência do sistema das nações Unidas que atuava na educação no continente. De ator principal nesta década a UNESCO passa a um papel de coadjuvante na década seguinte, quando sobressai o poder técnico e financeiro hegemônico do Banco Mundial.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos países da América Latina promoveram discussões amplas nos anos 90, além de organizarem planos e pactos educativos nacionais. Segundo Casassus (2001), em termos de abertura do sistema, os países da região ingressaram em um período em que apareceram as mais variadas formas de acordos, tratando de formar coalizões para obter maior estabilidade nos processos educacionais. Entre as diferentes formas de abertura que se criaram, estão os Congressos Pedagógicos, entre eles figuram os da Argentina (1987), Bolívia (1993) e Chile (1997); os Acordos Nacionais, em particular o Acordo Nacional para a Modernização da Educação no México (1992) e o Acordo Nacional de Educação 2000 no Equador (1993), que constituíram a assinatura de protocolos nacionais, mobilizando entidades docentes e intelectuais e os Planos Decenais, que apareceram sob diferentes modalidades estratégicas.

Casassus (2001) observa que o Brasil passou de uma primeira etapa, ao estabelecer um Compromisso Nacional de Educação para Todos entre representantes das três esferas da federação (1993), para a elaboração e discussão horizontal, estado/sociedade civil; e vertical, até mesmo nas escolas, de um Plano Decenal de Educação para Todos (1994). A República Dominicana, em uma perspectiva participativa, também elaborou seu Plano Decenal em 1992, enquanto na Venezuela, o Conselho Nacional de Educação desenvolveu linhas orientadoras do Plano Decenal mediante planos quinquenais (1993), (1994). As Leis de Educação expressam outro âmbito de acordos, desta vez no quadro legislativo. Assim, foram criadas leis de educação na Argentina e México (1993), Bolívia (1994), Colômbia (1993 e 1994), Chile (1994/1997) e Brasil (1996). Mediante essas medidas de gestão, as autoridades dos Estados da região convocaram diferentes setores sociais para participarem da discussão dos problemas educacionais e assumirem compromissos com a educação pública.

No contexto das atividades do Projeto Principal de Educação verificou-se, na década de 90, a necessidade de

renovar os esforços na formação e aperfeiçoamento docente, sugerindo-se que as práticas desenvolvidas nos diversos países fossem complementadas com ações diversas, destacando-se a necessidade de:

Fortalecer os centros de formação docente, elevando o nível de seus formadores;

Aproveitar as capacidades dos institutos de formação docente para o aperfeiçoamento dos professores;

Facilitar as instâncias de aprendizagem em grupo de docentes;

Desenvolver o aperfeiçoamento do professor relacionado às necessidades pedagógicas de cada escola;

Capacitar o docente para que ele desenvolva na aula estratégias de integração de alunos com necessidades especiais

Na década de 90, na maioria dos países participantes do Projeto Principal desenvolveram-se processos de formação de professores, articulando a formação inicial à formação contínua. Registrou-se a elevação do nível da formação inicial do docente, com a universitarização do professor do ensino básico, em vários países. Observa-se nas estratégias propostas pela UNESCO, no marco do Projeto Principal, um crescente interesse pela formação de professores, direcionada para a autonomia e flexibilidade curricular. Tais estratégias articulam-se em torno da categoria de profissionalização da ação docente. Enfatiza-se, dentre outras, o intercâmbio de inovações neste tema, as oficinas de formação com metodologia de reflexão a partir da prática pedagógica, a formação em serviço na própria escola, a constituição de um processo coletivo dos docentes organizados na busca da concretização de sua própria formação.

### REFERÊNCIAS

- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, nov. 2001.
- CATANI, Afranio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de, DURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, 2000, n° 75, p.15-32.
- CARNOY, Martin, CASTRO, Cláudio Moura. Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? Seminario sobre a reforma educativa. Banco Interamericano de Desenvolvimento. 1987. Documento eletrônico disponível em: [www.iadb.org/sds/publication/publication\\_1215\\_s.htm](http://www.iadb.org/sds/publication/publication_1215_s.htm). Acessado em 07/07/04.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, CEPAL, 1990.
- CEPAL-UNESCO. Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, CEPAL / UNESCO, 1992.

CORRAGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAZ BARRIGA, Angel e Espinosa, Catalina Inclán. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos, n.25, jan.-abr, 2001.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, no.118, mar.2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *O Banco Mundial e as políticas de formação docente*. X EndiPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Rio de Janeiro, CD Rom, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, núm. 305, 1994. Documento eletrônico disponível em [www.reduc.cl/raes.nsf](http://www.reduc.cl/raes.nsf). acesso em 05/12/02.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RATINOFF, Luis. Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. . *Boletín Proeycto Principal de Educación*, nº 35, 1948, p.22-38.

TEDESCO, Juan Carlos. Neuvvas estrategias de cambio educativo en América Latina y el Caribe. *Boletín Proeycto Principal de Educación*, nº 28, 1992, p.7-24.

TORRES, Rosa Maria. Formación docente: clave de la reforma educativa. UNESCO/OREALC. *Nuevas formas de aprender*, Santiago, 1996.

\_\_\_\_\_. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. . In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. México, Jomtien, Miami – Dos décadas y tres proyectos para la educación en América Latina. Buenos Aires; Instituto Fronesis, enero, 2001.

UNESCO. La UNESCO y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe. *Boletín Proeycto Principal de Educación*, nº 45, 1998. p.5-18.

## NOTAS

1. Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e em 2000 foi realizada em Dacar a Cúpula Mundial de Educação.
2. O Projeto Principal foi coordenado pela Oficina Regional da UNESCO (UNESCO-OREALC) em Santiago. De dois em dois anos o projeto foi avaliado em Reunião de Ministros da Educação da Região quando também eram discutidos temas de política educativa.
3. O conceito de necessidades educativas básicas de aprendizagem foi empregado na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Numa aproximação do conceito, Torres, (2000) observa que são conhecimentos teóricos e práticos necessários ao indivíduo para sobreviver, desenvolver suas capacidades, participar do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões e continuar aprendendo. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagens não seria resultado apenas da ação da escola. De acordo com a “visão ampliada” de educação básica defendida nesta Conferência somos educados ao longo de toda a vida, em diferentes ambientes de aprendizagem e através de diversos meios. Foi salientado na Conferência Mundial o papel complementar de outras instâncias educativas na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os países participantes firmaram princípios, estratégias e metas para a educação no decênio. As nações com as maiores taxas de analfabetismo do mundo, entre elas o Brasil, foram levadas a desencadear ações, comprometendo-se a desenvolver políticas educativas que implementassem os princípios acordados na Conferência.