



**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

Valter Pedro Batista

Faculdade Sumaré

E-mail: valter.batista@sumare.edu.br

Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

E-mail: lucila.pesce@unifesp.br



Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré
8ª e 9ª edições - ano 2014

RESUMO: O frequente adágio “pior cego é aquele que não quer ver” aplica-se com perfeição na análise sobre o atual momento das políticas de formação de professores, quando se faz uso indiscriminado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como mecanismo de difusão de cursos de formação em serviço para docentes, como panaceia aos problemas da execução de orçamentos diminutos, por parte do poder público. Pretendemos com o ideário de precursores da Teoria do Capital Humano, ter o ponto de partida para o discurso econômico na década de 1970, que influenciará as políticas educacionais na América Latina e Caribe.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais da Educação; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Qualidade Social da Educação; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O frequente adágio “pior cego é aquele que não quer ver” aplica-se com perfeição na análise sobre o atual momento da política de formação de professores, quando se faz uso indiscriminado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como mecanismo de difusão de cursos de formação em serviço para docentes, como panaceia aos problemas da execução de orçamentos diminutos, por parte do poder público.

Neste trabalho pretendemos apresentar o ideário de precursores da Teoria do Capital Humano, como ponto de partida para o discurso econômico instaurado na década de 1970, que influenciará documentos norteadores das políticas educacionais mundo afora, reforçando as orientações político-administrativas na área da educação na América Latina e Caribe. Assim, alguns desses documentos serão aqui alinhados, para depois trazer luz às práticas possíveis na formação de docentes que visem à qualidade na educação, não como mera resposta ao mercado produtivo capitalista, mas sim como preocupação com a formação integral do sujeito, trazendo à baila o conceito de qualidade social da educação e a menção a um projeto que marca a revisão de literatura que compõe a pesquisa em desenvolvimento. Desse modo, a apresentação dessa

experiência de uso das TDIC em prol de uma educação de qualidade social, nos permite um novo olhar sobre a problemática central do presente texto.

CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 Economia da Educação com Schultz¹ e Friedman²

Partindo da análise do texto *Custos da Educação*³, de T. W. Schultz, podemos destacar como conceito central de sua obra, a percepção de que o não recebimento de salários durante o período dedicado pelas crianças/jovens à própria formação escolar traz um novo enfoque à análise da realidade educacional. Assim, as perdas de ganhos reais por parte das famílias em decorrência de seus filhos estarem em período escolar, ou seja, o não recebimento de salários durante o período escolar, justificaria o investimento feito pelo Estado e pela própria família, uma vez que a percepção de ganhos futuros compensariam tal propósito. Desse modo, o investimento em educação traria aquilo que dele se espera: positivo retorno financeiro, pois com a formação escolar, o aluno/o homem – entendido aqui como um bem – poderia produzir mais e melhor, levando a si próprio e o Estado a ganhos significativos. Essa ideia subverte o conceito de trabalho, não propaga a percepção da força de trabalho como ancoradora da economia, mas apresenta o próprio homem como o bem a ser valorizado, sendo o homem melhor educado/instruído capaz de um acréscimo produtivo. Aqui brota a ideia que comporá as bases da Teoria do Capital Humano.

Com caráter para crescimento exponencial, os custos da educação impediriam aportes cada vez maiores como investimentos, o que, segundo Schultz (1967), em um determinado momento, o pesado investimento em educação não aumentaria a produção, mas tão somente oportunizaria um avanço da renda da população. Aqui, alerta Schultz para a necessidade desses investimentos em educação serem freados, sendo marcados por uma redução gradual, visando à

¹ Theodore William Schultz - (Arlington, 30 de Abril de 1902 — Evanston, 26 de Fevereiro de 1998) foi um economista estadunidense.

² Milton Friedman (Nova Iorque, 31 de julho de 1912 — São Francisco, 16 de novembro de 2006), foi um dos mais destacados economistas do século XX e um dos mais influentes teóricos do liberalismo econômico.

³ Texto escrito por Theodore W. Schultz, originalmente extraído de *O Valor Econômico da Educação*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1967, pp.36-49, onde se encontram as indicações bibliográficas citadas e, publicado no livro *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, de organização e introdução de Luiz Pereira, Zahar Editores, Rio de Janeiro, pp. 88 – 99.

manutenção das necessidades de produção da sociedade. É aqui que percebemos a condição de uma política liberal que colocaria no colo do cidadão os custos da sua formação, para além daquela estritamente necessária aos interesses macro-econômicos do Estado.

Na sequência recorremos ao texto “O papel do governo na educação” de Milton Friedman (2012), por trazer aporte considerável às ideias tratadas por Schultz e, nele, se apresenta como eixo norteador de seu pensamento o conceito de “efeito de vizinhança”. Friedman caminha na tentativa de indicar os financiadores da educação e aponta o Estado como custeador e regulador – o que evidencia a promoção de ideário liberal – entendamos a ação de custear e regular dentro do mínimo necessário, focando a organização de todo o sistema e sua eficiência. O conceito de “efeito de vizinhança”, é a percepção de que o investimento na educação abarca o que podemos denominar de retorno direto – quando o indivíduo agrega valor econômico à sociedade por si próprio – e indireto – quando oportuniza à sociedade benefícios com a sua ação/trabalho, onde as ações de uma parte afetam outras involuntariamente.

1.2 Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE)

O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (PPE) resulta de uma reunião entre ministros da educação, planejamento e economia vinculados à CEPAL⁴ – Comissão Econômica para América Latina e Caribe, bem como da OEA – Organização dos Estados Americanos, que se reuniram na Cidade do México, por iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com objetivo de mapear na região os problemas relativos à educação e planejar ações para o enfrentamento dos mesmos. Nas décadas de 1980 e 1990, essas reuniões denominadas PROMEDLAC (Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental na análise do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) foram oportunidades para, em várias frentes, dinamizar as políticas públicas para a educação.

1.2.1 Promedlac I – México (1984)

Por ser este o primeiro encontro ocorrido, foi um momento de diagnóstico da situação da educação nos países membros, culminando com a aprovação de um Plano Regional de Ação

⁴ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da ONU, que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo.

para soma de esforços, numa cooperação horizontal, ou seja, de partilha de experiências, para que os objetivos planejados fossem alcançados. Ressaltaram nesse documento a necessidade de planos locais de desenvolvimento, priorizando algumas metas: 1. A escolarização de crianças e jovens em idade escolar com oferta entre oito e dez anos de educação. 2. A eliminação do analfabetismo e maior oferta de educação para adultos. 3. A melhora da qualidade e eficiência da educação.

1.2.2 Promedlac Iv – Quito (1991)

Essa reunião aconteceu após um ano da Conferência Mundial da Educação Para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia, momento de reafirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “toda pessoa tem direito à educação”, além do reconhecimento da necessidade de novas estratégias para que de fato a educação fosse um bem, um direito de todos. Aqui se ventila a ideia de o Estado encarregar-se da educação, pois, por ser atividade de longo prazo, não poderia se estabelecer como política de governos. Podemos notar o viés neoliberal dessas ideias, no tocante à ineficiência atribuída ao Estado na gestão dos recursos. Assim, a melhoria na eficiência dos sistemas educativos passaria pela melhoria da gestão. Então podemos sinalizar que profissionalizar a ação educativa foi de consenso, um marco, pois olhar para o interior da escola, para o que lá se passa no cotidiano e todas as suas implicações seria importante.

1.2.3 Promedilac Vi – Kingston (1996) / Minedlac Vii

O encontro aconteceu concomitantemente à sétima reunião dos ministros de educação dos países da América Latina e Caribe (Minedlac), ocasião na qual os pilares da Educação contidos no Relatório Delors⁵ - aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas), aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes em razão da autonomia)” – far-se-ão presentes como valores a serem promovidos na região, em razão das transformações educativas necessárias ao cultivo da democracia.

1.2.4 Promedilac Vii – Cochabamba (2001)

⁵ O “Relatório Jacques Delors” – RJD – é resultado dos trabalhos desenvolvidos entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro.

Em Cochabamba constatou-se que a meta de elevar a qualidade da educação não foi atingida, apesar de ter havido maior cobertura da educação. Foi realizada a propositura de um novo PPE, com duração de 15 anos e que esse recomendasse aos países membros cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, incorporando especial atenção à formação inicial e continuada, introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais, reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho.

1.2.5 O PPE e a correspondência à realidade brasileira

As orientações e recomendações contidas nos documentos das reuniões PROMEDLAC são facilmente percebidas no Brasil. De fato, os acordos realizados nas várias reuniões tiveram impacto na formulação de políticas públicas educacionais em nosso país; destacamos o capítulo dedicado à educação em nossa Carta Magna de 1988 com seu Art. 206, bem como nas Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96), em que já se desponta a ideia de gestão democrática e participativa. Notamos no Brasil, desde então, um crescimento acentuado dos usos das TDIC na formação inicial e formação continuada em serviço dos professores; formação essa massiva e balizada pelos custos reduzidos, nos levando a questionar se esse tipo de formação propicia a construção de uma educação de qualidade, conforme argumentam Gatti e Sá Barreto:

Todo o aparato legal montado para dar suporte inicial à criação de um sistema nacional de formação docente, concebido fundamentalmente por meio da integração das instituições públicas e para fazer face à preponderância da iniciativa privada na oferta de ensino superior no país, não impediu o crescimento acelerado e desordenado de EAD, tanto no setor público, quanto no privado. Ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação. (GATTI e SÁ BARRETO, 2009, p.112).

2. FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Frente ao exposto apresentamos o conceito de qualidade na educação. Para tanto tomamos a ideia gestada durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, em que, no documento final, surge a explicitação do que se entende por qualidade social da educação, o que, por sua vez, se coloca em oposição ao uso das TDIC na formação inicial dos professores. Isso porque, no barateamento dos custos dessa formação e, por sua vez, na

precarização da docência, há necessidade de pormos em pauta a reivindicação de projetos que culminem na construção da educação com qualidade social, em que de fato a instauração de um Sistema Nacional de Educação priorize a formação de seus quadros profissionais, em um regime constante de colaboração. Diz o documento referência da CONAE:

Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. Como espaço de relações, cada instituição é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus/suas agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais. (p. 56)

Ainda que devamos considerar a polissemia do termo qualidade, que é historicamente construído, não podemos nos esquecer de sua vinculação, no âmbito individual e social, com as práticas docentes. Em relação a tal consideração, Vitor Paro (2007) nos coloca diante da necessidade de reconhecermos a formação integral do ser humano em suas dimensões social e individual, como fundamentais nas políticas públicas consonantes à qualidade social da educação, entendida a educação como prática social.

3. CRESCIMENTO EXPONENCIAL DA EAD⁶ E PRECARIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE

O “boom”⁷ de cursos na modalidade à distância no Brasil aconteceu pela capacidade de com eles atingir um grande público, o que trouxe tanto para a iniciativa privada como para a pública a possibilidade de parques investimentos, pelo baixo custo operacional. Sendo assim, a formação continuada em serviço na esfera pública para o setor educacional teve forte impulso. Não há como negarmos que ações dessa natureza não tragam algum benefício, mas de modo massivo, alguns aspectos no processo formativo são deixados de lado. Nesse sentido, a precarização da docência vai se construindo, em detrimento de um olhar apurado sobre a

⁶ EAD – Ensino à Distância

⁷ Boom = explosão descontrolada

formação inicial do professorado. Em seu trabalho de pós-doutoramento, Lucila Pesce (2007) já sinalizava para essa questão, o que corrobora nossa intenção de reflexão, pois ao tratar dos programas do MEC para a formação continuada dos docentes adverte:

Nessa perspectiva, cumpre destacar que diversos desses programas são promovidos pelo Ministério da Educação e/ou pelas Secretarias da Educação, em distintas esferas de abrangência (estadual e municipal), com apoio de agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Organização Ibero-americana (OIA), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras. Daí a razão desses programas de formação de educadores irem ao encontro das demandas das agências supracitadas, as quais, por sua vez, respondem ao neopragmatismo imperante no capitalismo tardio. (PESCE, 2007, p. 187)

Na sequência de seu trabalho, Pesce (2007) adverte para a necessidade de que a formação docente preze pelo que já tratamos como qualidade social da educação, tangenciar as reais necessidades de formação dos docentes.

Dito de outra forma, apesar de os programas de formação de educadores anunciarem a possibilidade de um atendimento capilar aos sujeitos sociais em formação, graças aos recursos interativos dos ambientes de rede, tais como chats e fóruns de discussão, na prática, o que se observa na maioria dos aludidos programas é um desenho de formação que, com o intuito de ser economicamente viável, abrange um grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores. Há casos em que os formadores devem interagir com cerca de cem educadores em formação e, por força das circunstâncias, acabam mediando a partir de grandes categorias de resposta. Nos estudos desenvolvidos em nível de doutoramento (PESCE, 2003), foram coletados diversos depoimentos de formadores e educadores em formação que evidenciam grande insatisfação frente a tal problemática. (PESCE, 2007, p. 187)

Precisamos avançar na construção de um modelo de formação continuada que possa enfrentar as circunstâncias apontadas.

4. TDIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – GANHOS DE QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Em Programa gestado no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas - UFSCar⁸ pelo Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e outros agentes educacionais sob a liderança das Professoras Doutoras Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi⁹, Maria da Graça Nicoletti

⁸ Universidade Federal de São Carlos

⁹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Atualmente é professora na Universidade Federal de São Carlos e professora PPI da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Mizukami¹⁰ e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Real¹¹ surgiu uma experiência capaz de nos estimular à reflexão sobre a possibilidade de se desenhar e se implementar um curso de formação continuada em serviço que abarcasse o diálogo fecundo entre os atores implicados em tal ação, em que pudessem, para além dos usos das TDIC, incorporar a construção do conhecimento mediada pela prática exercida por esses atores. É mister deixarmos claro que esse programa caminha na contramão das indicações formuladas pela CEPAL, através das PROMEDLAC, pois não se configura como ação massiva que faz uso das TDIC, mas é concebido como uma ação pontual, mesmo que tenha esse caráter de abrangência nacional. O Programa de Mentoria respalda sua ação no que emerge das realidades vividas pelos que integram sua base; assim possui maior capilaridade, distanciando-se de uma formação que se pauta em ações centralizadoras.

Para nossa surpresa, o projeto tomou corpo e é conhecido como Programa de Mentoria, onde após rigorosa seleção, alguns docentes são identificados e estimulados para a função de Mentores – professores com experiência na docência – que, no uso das TDIC, pudessem instaurar um diálogo com os cursistas, ou seja, outros professores em início de carreira (com até 05 anos de exercício profissional) da educação básica, especificamente das séries iniciais do ensino fundamental – 1ª à 4ª série – e que tenham na partilha de suas necessidades reais um encontro entre a teoria e a prática, num movimento dialógico que suscite as abordagens pertinentes ao vivido em sala de aula, de forma a provocar novas intervenções calcadas, alicerçadas na própria realidade com o auxílio das professoras mentoras.

Assim, consideramos que os conhecimentos dos professores, tanto quanto suas experiências escolares, seus modos de aprender, seus ideais e pensamentos sobre seu próprio papel e o papel da escola, entre outros, influenciam na sua aprendizagem da docência e na socialização profissional no âmbito das escolas. Essas aprendizagens e socializações são também influenciadas pelas experiências de vida fora da escola, por fatores afetivos e éticos e pela própria atuação. (TANCREDI, MIZUKAMI, REALI, 2012, p.63).

¹⁰Doutorado em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). É professora na Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie e de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos.

¹¹Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental - USP, 1990). É professora titular da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Secretária de Educação a Distância da UFSCar.

Destaca-se nesse programa¹² a conquista da reflexão sobre a prática docente como estratégia capaz de fortalecer o percurso para uma sólida formação, uma vez que os processos para o desenvolvimento profissional da docência estejam focados na escola, pois *in lócus* muito se pode extrair como mote de uma análise mais apurada para uma prática mais consciente, que também se paute na busca da qualidade social da educação. Isso porque as relações travadas entre Mentores e Professores Iniciais também geram um conhecimento acerca da prática dialógica, que poderá ser usada pelos que dela farão uso, bem como poderão transpô-la em um eventual uso futuro das TDIC.

Essas características plásticas e mutáveis do aprender a ser professor exigem que continuem a ser formados ao longo da vida e indicam como podem e devem se constituir os processos formativos: na formação inicial, investindo na formação teórica tanto quanto na vivência no contexto da escola básica e na partilha de saberes com os professores em atuação; na formação continuada, atendendo as necessidades específicas dos professores e seus contextos de ensino e na promoção de projetos que possibilitem trocas entre unidades. (TANCREDI, MIZUKAMI, REALI, 2012, p.63)

E assim se processa a formação de um professor crítico-reflexivo, autônomo, que se forma ao longo da vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que os órgãos centrais de formulação das políticas públicas planificam suas ações, sob a égide das necessidades produtivas do capital, em uma vertente economicista da educação. Dito de outro modo, o fomento educacional está atrelado às necessidades do mundo produtivo para a manutenção e o incremento do desenvolvimento da economia, tomando a teoria do capital humano como base para o progresso.

Cabe a nós, sabedores dessas ações, poder sobre elas lançar um olhar crítico-reflexivo capaz de garantir a formação integral do ser humano, em oposição à unilateralidade com que as políticas públicas encaminham as ações de fora para dentro das escolas. Tal atitude faz valer a concretização da qualidade social da educação, mencionada no documento referência da CONAE, levando em conta as potencialidades das TDIC para democratizar as aprendizagens, em função de uma mediação partilhada. No dizer de Bruno (2012) é na partilha dos interesses que se

¹² Indicamos o site do Programa de Mentoria para outros detalhes:
<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>

constrói o itinerário formativo, respeitando as individualidades, fortalecendo as subjetividades dos envolvidos. Essa mediação partilhada só é factível quando, no uso das TDIC, o diálogo e nele a escuta dos envolvidos é tratado com o devido zelo, o que Pesce (2012) denominou de dialogia digital, ou seja, o reconhecimento dissonante dos sujeitos que se relacionam, interagem entre si e com objetos outros, em sua concretude histórica.

Nesse contexto, é primordial oportunizarmos aos docentes uma formação continuada em serviço, fazendo uso das TDIC, não como mecanismo de precarização da docência, mas como instrumento em favor da qualidade social da educação. Tal perspectiva passa pela mediação partilhada e pela dialogia digital, assim como pudemos verificar na experiência desenvolvida na UFSCar, através do Programa de Mentoria.

Propomos que os programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD procedam a uma avaliação, a um diagnóstico fiel dos sujeitos sociais envolvidos, para conceber programas de formação que de fato ecoem na constituição da identidade desses profissionais. (PESCE, 2007, p. 204)

Podemos afirmar, tomando por base as recomendações dos organismos internacionais, que influenciam as políticas públicas na área da educação, à importância do desenvolvimento dos usos dos meios telemáticos como mecanismos para um acréscimo na formação continuada dos docentes. Os usos das TDIC podem e devem ser mobilizados para essa função, mas é certo que no horizonte não deixemos de lado a qualidade social da educação como meta a ser atingida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNO, A. R.; PESCE, L. M. **Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade.** Atos de Pesquisa em Educação (FURB). v. 03, n. 07 (2012). p. 683-706. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias -**



Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2013.

FRIEDMAN, Milton. O papel do governo na educação, 1955. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. (p. 209-216)

GATTI, Bernadete; SÁ-BARRETTO, Elba. (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação.** Revista HISTEDBR Online (UNICAMP), v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

PROMEDLAC I (32 p.). **Ciudad de México,** 5-9 noviembre 1984. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146844s.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC IV (p. 5-49). **Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991 o Recomendación de Quito a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción del PPE (1990-1995) o Declaración de Quito.** Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/090515s.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC VI y MINEDLAC VII (p.5-15) Kingston, Jamaica, 13-17 de mayo de 1996. **O Recomendación de Kingston: Educación, Democracia, Paz y Desarrollo.** Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001047/104761s.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC VII (24 p.) **Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI -** <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2013.

SCHULTZ, Theodore W. Custos da educação. In: PEREIRA, Luiz (org.) **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (p. 86-99)

TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. G; REALI, A. **Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online**. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia, v. 1, p. 61-71, 2012. Disponível em: http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf>. Acesso em 29 out. 2013.