

IMPACTO DAS DIRETRIZES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

*Maria Lúcia Francisco Damásio**

RESUMO

Este estudo objetivou abordar a política educacional contemporânea que diz respeito às chamadas diretrizes das agências internacionais para Educação Brasileira nos países-membros das Organizações das Nações Unidas. As tendências e diretrizes educacionais nas últimas décadas estabelecem como metas para o desenvolvimento dos sistemas educacionais a escolarização mínima de quatro anos, a erradicação do analfabetismo, a eliminação da pobreza, a redução da disparidade entre os gêneros, as minorias étnicas, a atenção especial na Educação Infantil e outras. O foco deste artigo é o impacto das agências internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras. Nosso objetivo é iluminar as razões subjacentes às mudanças implementadas pelo Governo brasileiro no sistema educacional para atingir as metas internacionais. Dessa forma, neste estudo, apresentaremos as ações que influenciaram a reforma da Educação no âmbito do Ensino Fundamental no Brasil.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação Brasileira; ONU.

Iniciaremos nossa análise acerca da influência que, a partir do final da década de 70, existe no fórum de discussão das políticas governamentais em Educação, através do *Projeto Principal de*

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Educação para América Latina e Caribe (UNESCO, 2001). Este nasceu como resultado de uma política de Ministros de Educação e de Planejamento Econômico reunidos na cidade do México em 1979, constituindo um importante esforço para implementar uma política de desenvolvimento social com uma visão de integração regional.

Apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, os anos 90 testemunharam a emergência de uma nova onda de acordos internacionais voltada para o desenvolvimento da Educação que, como conseqüência, implica a redescoberta da Educação como um campo fértil de investimentos. Segundo a UNESCO, P. 22, 1990), o panorama educacional no mundo, em 1990, é o seguinte:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais, pelo menos, 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres, são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; – mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Este contexto de fracasso do sistema educacional, cujo documento foi publicado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, expressa a centralidade desses organismos internacionais na influência sobre as políticas governamentais para educação mundial. Este evento constitui um marco importante no panorama mundial sobre o direito de educação para todos, pois as nações signatárias comprometeram-se a promover a universalização da Educação Básica

e a erradicação do analfabetismo como componentes estratégicos para o combate à pobreza e à exclusão social.

É importante entender o papel que certos organismos internacionais têm no desenvolvimento nos países pobres e sua influência sobre suas políticas públicas. Entre os organismos internacionais ligados à ONU, merece maior destaque no desenvolvimento das diretrizes ou no incentivo ao desenvolvimento da Educação a participação da UNESCO, do UNICEF, do BM e do PNUD.

1. A CONTRIBUIÇÃO DA UNESCO (Organização das nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura)

Na América Latina e Caribe existem ainda, cerca de 45 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, representando assim mais de 11% da população total da região. Daí, mais um motivo para que os governantes da América Latina e Caribe reúnam forças estratégicas para minimizar a situação que agride, sobretudo, a dignidade humana (HERRERA, 2000).

O Projeto Principal de Educação para América (PPE) estabeleceu como metas principais:

- *“Assegurar a escolarização a todos os meninos de idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de 8 a 10 anos antes de 1999”.*
- *“Eliminar o analfabetismo antes do final do século XX, desenvolver e ampliar os serviços educativos como meio de promover igualdade de oportunidade”.*
- *“Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através da realização de reformas necessárias”.*

Podemos verificar com isso que o PPE, há 30 anos, antecipou de forma pioneira as metas mundiais de Jontiem, adotadas em 1990 e reforçadas em Dakar em 2000, pretendendo, já naquela época, incidir de forma significativa na educação da região.

Neste trabalho, observaremos como têm sido significativos os esforços dos governos dos países sul-americanos e caribenhos em atingir os objetivos do PPE. Segundo a UNESCO do Chile (2001), houve um avanço na primeira meta, que era alcançar a universalização de acesso e permanência do aluno na escola. Em relação ao segundo objetivo, também houve uma redução significativa do analfabetismo em todos os países; porém, a educação de jovens e adultos tem sido um grave problema em toda região. Os altos índices de repetência, de evasão escolar e os baixos níveis de aprendizagem têm afetado de forma negativa a aquisição de competências suficientes para que o aluno almeje, na sociedade atual, oportunidade para competir e participar com igualdade no mundo do trabalho.

Os esforços realizados para transformar os sistemas educativos, portanto, têm sido insuficientes para modificar os processos pedagógicos que buscam uma aprendizagem de qualidade para todos. Isto revela a necessidade urgente de adoção de novas estratégias educacionais, principalmente para aquelas pessoas que se encontram em situação de maior desvantagem e vulnerabilidade, para melhorar os processos pedagógicos e promover aprendizagem de qualidade, respeitando as diversidades e fortalecendo o papel do docente e das instituições educativas.

1.1 Chegada do milênio e as novas diretrizes internacionais: educação para todos!

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990 na Tailândia, contou com o patrocínio do Banco Mundial, da UNESCO, da UNICEF e PNUD e teve como objetivo oferecer diretrizes à redefinição das políticas públicas dos países membros da ONU no âmbito da Educação na última década. Deste evento mundial, resultaram posições consensuais, principalmente dos nove países com maior taxa de analfabetismo e maior contingente populacional do mundo: os “E9”, isto é, os nove países que assinaram a Declaração de Nova Delhi, que são: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Os governos desses países comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas e comprometidas com a melhoria de qualidade da Educação Básica, como consequência, em 1993, os chefes de Estado do “E9” assinaram, em 16 de dezembro, o documento de Nova Delhi (Índia), no qual assumem o compromisso de desenvolver ações para os princípios acordados na Declaração de Jomtien, conforme o texto do documento:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteram por esta declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizada em 1990, de entender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a Educação Básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos, com consciência plena de que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (Nova Delhi, p. 18, 1993).

Os países que constituem o “E9”, como são de conhecimento amplamente disseminado pela mídia, possuem características semelhantes com relação aos graves problemas de ordem social, econômica e educacional, dentre outros. Em 1993, de acordo com a citação acima, os governos oficialmente assumiram o *compromisso* de buscar com zelo e determinação as metas definidas pelas diretrizes internacionais; contudo, a “*Declaração Mundial de Educação para Todos*”, como vimos, adotou como meta central responder às necessidades básicas de aprendizagem UNESCO (1990, p. 01) para todas as crianças, jovens e adultos, homens e mulheres; pois, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação, conforme estabelecido pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* ONU (1984) publicados há mais de 50 anos, a realidade educacional mundial

ainda é assustadora. Desta forma, a declaração propôs um Plano de ação para satisfazer a essas necessidades básicas de aprendizagem. Esperava-se que cada país estabelecesse suas próprias metas para a década de 90 no seu plano de ação, os quais deveriam estar em consonância com as seguintes dimensões:

- Expandir os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiência;
- Acesso universal e conclusão da Educação Fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação) considerado básico até o ano 2000;
- Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada, por exemplo, 80% (da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de conhecimento previamente definido;
- Ampliação dos serviços de Educação Básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e na produtividade;
- E finalmente, até o ano 2000, reduzir o analfabetismo adulto à metade do nível registrado em 1990.

A UNESCO promoveu reuniões num processo de reflexão dos progressos alcançados, e, em seguida, em abril de 2000, houve a realização do Fórum de Dakar, onde 180 líderes participantes tiveram que reconhecer que muitas metas propostas na CNEPT/90 não foram cumpridas e que o progresso tem sido lento e extremamente desigual em muitos países.

Como aconteceu na Tailândia, os países representados na cúpula firmaram um conjunto de metas a serem cumpridas. As principais foram:

Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstância difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015; alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e até 2015, especialmente para as mulheres, melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida UNESCO (2000).

De acordo com a UNESCO (2001), a avaliação de EPT 2000 demonstra que não houve um progresso significativo em muitos países, o que é inaceitável; que mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) das quais 60% são meninas; que, pelo menos, 800 milhões de adultos são analfabetos, sendo a maioria de mulheres. Esses números representam uma afronta à dignidade e à educação para todos.

2. A FORÇA DOS NOVOS ATORES: UNICEF, BIRD E PNUD

A grande preocupação dos Organismos Internacionais ligados à ONU, formuladores de políticas sociais, vem se estabelecendo em termos da redução das desigualdades sociais, através de uma melhor distribuição de renda. Nesse sentido, o investimento na educação básica é primordial para que esse objetivo seja alcançado.

A partir da década de 1990, as discussões sobre o papel das Agências Internacionais na educação brasileira têm concentrado a sua análise sobre a ação do Banco Mundial, pelo fato de este ser o maior patrocinador de investimentos financeiros nas políticas públicas educacionais.

Outras agências não menos importantes, como o UNICEF e o PNUD, com características, objetivos e organizações diferentes do

Banco Mundial têm contribuído na valorização da educação básica dos países emergentes.

2.1 UNICEF e as diretrizes da Educação e Saúde infantil

Outro órgão internacional, que vem provocando impacto nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, é o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), que tem como maior foco de sua ação, a erradicação da pobreza mundial. Este órgão da ONU foi fundado em 1946, logo após a criação da ONU, para atender às necessidades urgentes de crianças da Europa e da China no Pós-guerra e, em 1950, tornou-se o órgão permanente do Sistema das Nações Unidas. Em 1990, a sua ação internacional foi ampliada para atender às crianças de todo o mundo em desenvolvimento.

Os investimentos do UNICEF foram, desde então, alocados, sobretudo, na educação básica, com vistas a aumentar as oportunidades de participação da população carente na vida produtiva de suas nações. As ações que o UNICEF apóia nos países em desenvolvimento, nesta linha de ação, visam a expandir os serviços e programas voltados para corrigir as desigualdades em torno do acesso, permanência e sucesso da criança na escola fundamental, ou seja, à conclusão do ensino primário com sucesso e a contribuir para a alfabetização e educação para a vida de crianças, jovens e adultos.

Como uma das agências patrocinadoras da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO-1990), o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial como partes integrais do conceito de Educação Básica, dentro da qual, torna-se implícita a idéia de que a Educação Infantil é fundamental e necessária na formação do indivíduo. A influência dessa defesa nas políticas públicas educacionais brasileiras, e também da publicação da Nova Lei de diretrizes e Bases em 1996, é indispensável e fundamental, conforme demonstrado por estudos.

Herrera (2000) afirma que segundo pesquisas o desenvolvimento da inteligência, personalidade e comportamento social nos seres humanos, acontece mais depressa durante os primeiros anos de vida.

Com um foco particular na América latina, esse autor afirma que as crianças que recebem programas de educação pré-escolar mostram uma melhor preparação emocional, física e mental para o seu desempenho nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental, bem como na superação do fracasso escolar e isto contribui de diferentes formas na educação da pobreza. Herrera (2000, p. 95) também defende, com muita propriedade, que “a educação inicial é a modalidade educativa que deveria ter prioridade nas estratégias nacionais, para enfrentar a pobreza”.

Contudo, FERREIRA (2000) ilumina que as crianças que não têm acesso à Educação ou que fracassam precocemente no processo de escolarização e, acabam sendo excluídos, são exatamente os filhos dos grupos socialmente vulneráveis, isto é, as crianças de raça negra, meninas e meninos de rua, crianças portadoras de deficiência e minorias étnicas e lingüísticas, que não deveriam sofrer nenhum tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. Em outras palavras, as metas e diretrizes internacionais são elaboradas com base nas necessidades sociais, educacionais e outras das populações vulneráveis, mas, paradoxalmente, é, de acordo com Ferreira (2000), exatamente estas as que não estão sendo contempladas pelas mudanças pretendidas.

No Brasil, a Educação Infantil compreende as crianças de 0 a 6 anos, diferentemente de grande parte dos países onde a educação infantil se realiza entre 3 a 5 anos. As informações realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2000) declaram que há consistente tendência de redução da mortalidade infantil em todas as regiões brasileiras, que reflete o declínio da fecundidade nas últimas décadas e o efeito da intervenção de políticas públicas nas áreas de saúde e saneamento. Ainda assim, as regiões Nordeste e Norte registram níveis elevados de *mortalidade infantil*. Entre os estados do Nordeste, Alagoas continua apresentando a maior taxa de mortalidade infantil

(TMI), com 62,5% por mil nascidos vivos; enquanto que Piauí e Ceará têm as menores TMI, com 36,23% e 39,75% respectivamente; Pernambuco, com 47,97% e a Paraíba, 48,25%, se encontram em posição desfavorável com a TMI ainda muito alta, com quase 50%.

Segundo os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) em 2000, o MEC realizou o primeiro censo da Educação Infantil. O censo Escolar, em 2001, divulgou que mais de 1 milhão de crianças foram atendidas em creches, enquanto outras 4,8 milhões, predominantemente na faixa dos 4 aos 6 anos, foram matriculadas na pré-escola. Em 2001, a Educação Infantil apresentou o maior crescimento na matrícula entre níveis de ensino, incluindo no sistema escolar mais 560 mil crianças.

No ano de 2001, o ensino pré-escolar obteve um aumento de 8,9% em número de matrículas. A partir de 1998, com a retomada do crescimento, a taxa média anual de expansão da pré-escola foi de 3,7, totalizando, em 2000, uma elevação de 7,5%. Portanto, só em 2001, o crescimento registrado já foi maior que nos dois anos anteriores (Tabela 1).

Tabela 1 – Crescimento da matrícula inicial na Pré-Escola – Brasil e Regiões – 1987 – 2001

Anos	Taxas de Crescimento					
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
1987-1997	30,2%	82,8%	31,4%	28,6%	19,1%	12,1%
1997-1998	-4,2%	-8,1%	-8,8%	-1,1%	0,0%	-5,3%
1998-2000	7,5%	3,0%	2,9%	8,8%	15,0%	13,6%
2000 2001	8,9%	17,2%	11,4%	7,3%	3,6%	11,9%

Fonte: MEC /INEP/ SEEC.

A tabela acima ilustra que a expansão da pré-escola foi maior no Norte e Nordeste. Na região Norte, a matrícula cresceu 17,2%, enquanto que, na região Nordeste, o crescimento foi de 11,4%. Foram nestas regiões que a Pré-escola registrou os maiores deslocamentos de matrículas, entre os anos 1997 e 1999, no contexto de adequação do Ensino Fundamental.

Houve, assim, uma recuperação no ano 2001. Nas regiões Sul e Sudeste, assim como no Centro-Oeste, a recuperação iniciou antes, já a partir de 1999. Assim, as taxas recentes são menores, como se pode verificar na tabela acima. Sendo assim, em todas as regiões do país houve a retomada do crescimento das matrículas na pré-escola.

A estimativa da ONU, segundo o IBGE (2000) para o Brasil, que era chegar ao ano 2000 com 32,5% de mortes por mil nascidos vivos, foi superada com uma taxa inferior de 29,68% registrada no Censo. Contudo, em relação à Educação Infantil em todas as regiões do país, houve a retomada de crescimento das matrículas na pré-escola, no ano de 2001, segundo INEP/MEC, refletindo assim a preocupação e a intervenção das PP na educação básica.

O Governo Brasileiro tem assinado alguns programas com a UNICEF, tais como: “*Criança Prioridade Nacional*”, cuja cooperação técnica e financeira dessa agência está voltada, segundo Vieira (2000, p.65), para o combate a:

Todas as formas de violência, fome, doença, morte prematura, abusos físicos e falta de oportunidade de educação básica e de uma vida digna – que atinge a criança, o adolescente e a mulher, particularmente os 35 milhões de brasileiros com menos de 18 anos de idade que vive em situação de pobreza.

A expressão “Educação Infantil”, e sua concepção como primeira etapa de educação básica, está na lei maior da educação do país: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), de 1996. Esta define que o direito da criança de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1998 e reafirma no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional. O que representa um marco histórico de grande importância para Educação Infantil em nosso País.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos

primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Como vimos nesta seção, a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento da nação. Na seção a seguir, observaremos as ações do Banco Mundial, bem como o objetivo de contribuir para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento da Educação.

2.2 BIRD e sua influência como agência internacional na Educação Brasileira.

É importante entender o papel que certos organismos internacionais, principalmente aqueles promotores da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, exercem nas políticas educativas dos países latino americanos.

Entre os organismos internacionais ligados à ONU, merece maior destaque a participação do Banco Mundial, criado em 1944, na Conferência Bretton Woods. O BM é uma instituição que financia e maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos, envolvendo dinheiro público e privado.

Conforme SILVA (2000), o grupo do BM é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si: O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), voltado para restauração das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial; a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) (1962); a Corporação Financeira (CFI) (1956); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (1960) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (1962).

O Banco Mundial, com sua estrutura de agência financeira multilateral, comportando cerca de 180 países sócios, desempenha as

funções técnicas de financiador de projetos específicos, tanto para o setor público, quanto para o setor privado. De acordo com Fonseca (1999), na metade dos anos 60, o BM funcionava como uma agência de Fundo Monetário Internacional (FMI), cujo papel era de órgão normativo e político, enquanto que o BM, agindo como órgão técnico e financiador, vinculava os empréstimos concedidos pelo FMI aos projetos de infra-estrutura-física, tais como: comunicação, transportes e energia como medida de base para o crescimento econômico, bem como à Educação de Segundo Grau, especialmente técnica e vocacional.

Ainda hoje, esta dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI, cabe estabelecer os códigos de conduta política econômica como pré-condição para os créditos aos países, bem como empréstimos em curto prazo para as questões macro-econômicas, tais como o equilíbrio da balança de pagamento, por exemplo. Ao BIRD cabe financiamento em longo prazo para projetos específicos nos diferentes setores econômicos sociais FONSECA (1997, p.47).

A partir da década de 70, com a preocupação de erradicar a pobreza, o BM começou a investir em educação básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries, pois seu objetivo é qualificar os grupos sociais pobres para serem inseridos no que, hoje, ficou conhecido como “segundo emprego”, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo de forma significativa. Essa é uma tendência apontada no atual momento pelos organismos internacionais: todos os setores da ONU vêm estimulando os países em desenvolvimento a concentrar os recursos públicos nos serviços sociais, pois os mesmos são responsáveis por maiores benefícios sociais e econômicos como forma de promover a diminuição da desigualdade social e aliviar a pobreza.

Com base nesta conclusão, o BM passa a financiar a área social como medida de promover a redução da pobreza nos países menos desenvolvidos. A mudança na linha de programas financiados pelo BM consolidou-se no plano internacional como agência de

financiamento nas áreas sociais ao longo das três últimas décadas, através de financiamento de projetos.

Diferentemente do BM em seus objetivos, não sendo um órgão cuja característica principal esteja ligada ao componente financeiro, o PNUD, a qual abordaremos a seguir, tratará como objetivo principal de medir o índice de desenvolvimento humano e sua ação no desenvolvimento da Educação.

2.3 PNUD – Programas das Nações Unidas para Desenvolvimento.

O PNUD tem como objetivo medir os índices de desenvolvimento humano na realidade de cada país em todo o mundo. Tais índices se constituem em um instrumento de extrema relevância na definição das ações dos organismos internacionais ligados à ONU. Os relatórios da PNUD oferecem importantes benefícios para a formulação de programas nas áreas sociais, porque apresentam o panorama do desenvolvimento econômico mundial através de diagnósticos da realidade dos diversos países.

Na década de 90, os relatórios sobre o desenvolvimento do PNUD introduziram uma nova abordagem de desenvolvimento. Isto é, romperam com o enfoque vigente há, pelo menos, três décadas, que considerava o desenvolvimento humano e o crescimento econômico duas faces da mesma moeda. Os debates em torno desta problemática foram inovados e introduzem o princípio de que não há uma ligação automática entre o crescimento econômico e o desenvolvimento humano. *O Relatório do desenvolvimento Humano* do PNUD de 1996, por exemplo, adverte que, “quando essas ligações se planejam com ação e determinação, podem reforçar-se mutuamente e o crescimento econômico poderá efetiva e rapidamente melhorar o desenvolvimento humano; no entanto, é algo que poderá acontecer ou não”.

No tocante à Educação, o relatório do PNUD explicita a necessidade de investimento na educação básica, que é justificada pela dinâmica da economia global, a qual conduz os países a uma maior competitividade no mercado mundial.

De acordo com OLIVEIRA (2000), nos últimos quinze anos, alguns países avançaram assustadoramente no IDH. No entanto, para outros países houve um declínio sem precedentes, aumentando cada vez mais o fosso entre ricos e pobres. Ainda, a autora afirma que, a partir do relatório de 1996, o crescimento econômico tem diminuído em cerca de 100 países nos últimos quinze anos. O relatório acredita que os países de baixo desenvolvimento humano devam modernizar suas políticas econômicas e sociais, atribuindo-lhes prioridade ao desenvolvimento humano, ao crescimento econômico e à redução da pobreza, também que esses países precisam investir de forma considerável na Educação e saúde, auxiliados por organismos internacionais ligados à ONU. Neste sentido, o relatório insiste na necessidade de se investir na educação básica como fator fundamental para o desenvolvimento humano, argumentando que níveis básicos de educação, como alfabetização e ensino fundamental, são bases para um processo de transformação sustentada. O relatório avalia ainda que a situação do Brasil seja bastante delicada, em comparação com países de nível de renda equivalente. O Brasil, em termos educacionais, encontra-se, pelo menos, dois anos atrás dos países de renda similar.

3. UMA PALAVRA FINAL: “CRÍTICAS AOS PACOTES IMPORTADOS”

É importante ter a clareza do que apresentam as receitas prontas vindas de cima para baixo e apresentadas pelos organismos internacionais. A forte influência desses organismos, sendo mais influente o BM, que funciona como instituição técnica e financiadora, tem sido o principal articulador dos pacotes “educacionais”.

As principais críticas a esses pacotes são em nível de participação, resumindo-se, quase sempre, o poder de influência a um grupo de especialistas que, na maioria das vezes, não são pedagogos e, sim, técnicos, e caracterizando, por parte do Governo, ações autoritárias e pseudodemocráticas por transparecer e constituir discurso de solução mágica e de urgência para resolução de problemas que vêm se arrastando há décadas nos países emergentes.

Outro problema reside no fato de os pacotes serem homogêneos, isto é, não atentarem para as desigualdades sociais, econômicas e culturais, não respeitando sobretudo as diversidades regionais de um país como o Brasil.

O Governo Brasileiro tem sido um seguidor sistemático dos pacotes importados, os quais estabelecem diretrizes para as políticas públicas na área de Educação, que nem sempre respondem com sucesso às metas estabelecidas por esses pacotes, haja vista repetências, evasão escolar e distorção idade/série, culminando nos altos índices de analfabetismo e acentuando cada vez mais a exclusão social no nosso país.

Por exemplo, questiona-se o uso opcional dos PCN's da proposta governamental, pois é inevitável que todos, incluindo os docentes, sejam forçados a cumprir a norma, uma vez que os exames do (SAEB) Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Básico são organizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e os Municípios que se recusem a aplicá-los, sofrerão as conseqüências no momento em que é distribuído o recurso financeiro.

É neste contexto, revela Neves (2000), que os "PCN's são mais um dos documentos impostos pelos organismos internacionais para atender aos compromissos, que têm como objetivo maior viabilizar recursos financeiros".

Sabemos que quem opina sobre o que tem de ser feito em Educação, tanto no âmbito mundial, como local, precisaria de conhecimento e da experiência necessária para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem e outros. Porém, boa parte nunca esteve vez alguma à frente de uma sala de aula ou de um grupo de alunos numa instituição pública de periferia. Poucos mantêm seus filhos na rede pública de ensino para a qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas.

Sendo assim, de acordo com Torres (1996), os pacotes educativos que propõem as agências internacionais constituem-se num modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a Pedagogia. No entanto, a virtual ausência do docente na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por ele-

ger, selar estes pacotes formulados, desenhados pelas agências internacionais para serem executados e materializados por esses mesmos educadores em países emergentes.

Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e, principalmente, nas mãos de economistas, ou profissionais vinculados à Educação, mais a partir da Economia ou da Sociologia do que relacionados aos currículos ou à Pedagogia.

Referências bibliográficas

BERTUSI, Guadalupe. **Estudos Comparados e Educação na América latina**. Cortez, São Paulo. 1992.

Declaração mundial sobre Educação para todos e plano para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jontiem, Tailândia, 1990.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educacionais especiais – Salamanca – Espanha – 1994. UNESCO.

Estatuto da criança e adolescente. Brasília, 1990.

FERREIRA, Windyz B. **Fazendo sentido do conceito de inclusão através da compreensão dos processos exclusionários nas escolas**. Comunicação apresentada no XIX. Congresso da Reabilitação Internacional. Rio de Janeiro, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e formação dos professores. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador e avaliação educacional**: UNESP, 1997 (p. 17-24).

GADOTTI, Moacir. **Perspectiva Atual da Educação**. Porto Alegre, Arte médico, Sul, 2000.

LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS A L'AULA. Papers Presented do the Conference. Universidad Ramon Thall – UNESCO (1990).

HERRERA, José Rivero. **Educação e Exclusão na América Latina: Reformas em tempos de globalização** – traduzido por Noriza Kassin Penteado. Brasília, Universo, 2000.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação na América Latina: Teoria e Realidade**. Cortez, São Paulo, 1985.

NEVES, Lúcia Wanderley (org.) **Educação e Política no limiar do Séc. XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Renata José. **Ética na Escola: (Re) acendendo uma Política de Educação & Sociedade**. V.22, nº 76, Campinas, outubro, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

SILVA, Rinalva Cassiano (org.). **Educação para o século XXI: dilema e perspectiva**, UNICEP, 2000.

Situação Mundial da Infância, 2002, UNICEF (Fundo das nações Unidas para Infância).

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

TOMMASI, Livia de. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Editora: Cortez, PUC – São Paulo, 1996.

VIEIRA, Sofia Leirche. **Política e Planejamento Educacional**. 2ª ed. Fortaleza. Edições Democrático rocha, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **(Que e como) é necessário aprender**. Papirus, 2ª ed. São Paulo, 1996.