

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DAS DIRETRIZES DETERMINANTES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS¹

João Jorge Correa²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu

joaojorgecorrea@gmail.com

jjcorrea@brturbo.com.br

Resumo: Análise temática presente no cenário educacional devido ao impacto que medidas no âmbito das políticas educacionais e na sua respectiva gestão no espaço estadual e municipal vêm causando. Não podemos dar o debate por encerrado se os sistemas educacionais aprimoraram acesso e permanência, melhoram o nível do ensino e conseqüentemente auferiram melhores resultados nas avaliações. O tema carece de aprofundamento sob o risco de esquecermos dependências e permanências que retroalimentamos através de políticas educacionais de forte impacto, porém superficiais. O trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental e retoma questões aparentemente esquecidas ou dadas por superadas.

Palavras-chave: política educacional; gestão escolar; organismos internacionais.

INTRODUÇÃO

O objetivo central neste ensaio é apresentar as articulações que foram construídas ao longo dos anos entre o ideário neoliberal e as proposições de documentos de políticas públicas por intermédio do Banco Mundial (BIRD). No caso deste texto dedico-me especialmente ao estudo do campo da política educacional no âmbito macro de suas formulações.

O interesse é retomar esse percurso documental e tecer algumas considerações e reflexões acerca da proximidade, e em alguns momentos identidade propriamente dita, das diretrizes dos organismos internacionais liderados pelo BIRD com a produção de documentos de política educacional pelo governo brasileiro por intermédio do Ministério da Educação.

A presença do neoliberalismo no Brasil se dá principalmente pela ativa pressão, vigilância e atuação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), comumente conhecido por Banco Mundial.

O BIRD está diretamente vinculado à busca de hegemonia dos Estados Unidos diante dos demais países. De acordo com Marrach (1996), este domínio vem se dando em pelo menos quatro campos: político (ONU), econômico (OMC), industrial e militar (G7), financeiro (BIRD e FMI).

É possível afirmar que a presença, ou melhor, ingerências do BIRD nos interesses nacionais datam da década de 50 quando é iniciada a construção da capital federal no planalto central pelo Presidente JK. O fato do Brasil não saldar os compromissos financeiros contraídos naquele período nos coloca em uma situação de devedor perante o Banco. A consequência

imediatamente é a redução, e até mesmo, a negação de novos empréstimos ao país. É neste sentido que cumprimos até a década de 70 uma espécie de quarentena observacional. Em outras palavras, o BIRD passa a observar os movimentos na economia nacional, bem como a conjuntura política e social do período a fim de promover novos empréstimos.

Na década de 70 o BIRD retoma as relações financeiras com o Brasil e passa a liberar financiamentos que promoverão grandes projetos industriais e infra-estruturais. Pode-se dizer que é uma fase em que o Banco estimula a expansão econômica. Os anos 80, por sua vez, é um período marcado por acentuado endividamento, uma vez que o país já começa a sentir os efeitos da presença do capital internacional atuante via projetos de infra-estrutura do BIRD. É neste período que o BIRD passa a enviar ao Brasil as missões FMI a fim de monitorar as contas internas e promover empréstimos que em curto e/ou médio prazo agravam a capacidade de pagamento, afetando a disponibilidade de novos financiamentos, notadamente, aqueles diretamente relacionados à saúde e à educação. É deste período a imposição por parte do FMI de programas de ajustes econômicos ocasionando a interferência externa na elaboração da política econômica nacional.

A década de 80 é importante ao analisarmos os empréstimos contraídos pelo Brasil, pois se caracteriza pela recessão, liberalização do fluxo de capitais e interferência na elaboração da legislação nacional a fim de desregulamentar a economia e demais áreas, inclusive, o setor educacional.

Em sua análise acerca desta problemática SAES (2001, p. 82) aponta que a desorganização e desestruturação do Estado brasileiro sofreram a influência de pelo menos três formas de condução do projeto neoliberal no Brasil: a política de privatização das atividades estatais, a política de desregulamentação da economia e das relações de trabalho e, a política de abertura da economia ao capital internacional.

Todavia não podemos deixar de pensar que apesar do discurso modernista que defende a inserção do país nas novas exigências do capital, a defesa intransigente (e às vezes ilegal) de algumas privatizações, o arrocho salarial, a desregulamentação das leis trabalhistas e, também, da legislação educacional formatando uma grande revolução na educação nacional (na perspectiva dos organismos internacionais), uma série de problemas que as propostas presentes nos documentos do BIRD buscavam equacionar não se confirmam na prática. O que vemos é uma unilateralidade do discurso, ou seja, aplica-se uma parte da agenda neoliberal e, praticamente, se esquece da outra. Na análise de SAES (2001)

(...) Se, no plano do discurso, há contradição entre neoliberalismo e clientelismo, no plano prático a relação entre ambos é harmoniosa. Em vários países capitalistas avançados (...) a corrente política neoliberal tem se acomodado a práticas partidárias de cunho clientelístico com vistas a se viabilizar eleitoralmente. O neoliberalismo implica a mudança do padrão de intervenção do Estado capitalista na economia; mas isto não equivale a racionalizar o Estado capitalista, eliminando do seu seio o desperdício, a improdutividade e a corrupção. (grifos meus). (SAES, 2001, p.86)

No caso da educação esta questão também é complexa devido à forte tendência de privatização sistemática de alguns setores do sistema educacional, como é fato, o baixo investimento em educação infantil e ensino médio, e a desregulamentação progressiva do ensino superior que cada vez mais se aproxima das regras de eficiência, eficácia e produtividade da lógica privada totalmente imersa na organização das instituições de ensino superior.

Ao analisar as categorias “intervenção” e “consentimento” presentes nas políticas educacionais elaboradas pelo Banco Mundial, SILVA (2002) afirma que a “origem da estratégia política do Banco Mundial para a problemática educacional” pode ser localizada, no momento em que passa a ocorrer, dentre outros fatores, uma “acelerada expansão da educação e aumento dos índices de matrícula nos países devedores (...)” (SILVA, 2002, p. 62-63).

Desta forma, o rumo que a política educacional assumiu com relação à educação pública, no Brasil, foi a de “induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado, o fortalecimento do setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação.” (SILVA, 2002, p. 77).

Se a Conferência de Jontiem é o ponto de partida para as mudanças desejadas pelos organismos internacionais para a educação mundial, também não podemos deixar de fazer referência, na sequência desta ação fundante, às Reuniões da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) em 1990 e 1992, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1993 e 1996 e do próprio Banco Mundial em 1995. São organismos, que foram criados, para que em suas complexas relações compusessem um múltiplo e interdisciplinar arcabouço produtor e regulador de políticas públicas para os mais diversos setores relacionados à área educacional.

Nos documentos da CEPAL a educação e o conhecimento são entendidos como a chave para promover a transformação com equidade e, tomando como fundamento essa crença, elabora uma série de recomendações aos governos a fim de que conduzam os seus sistemas educacionais a profundas reformas a fim de oferecer aos educandos um conjunto de conhecimentos que possam desenvolver habilidades que atendam as demandas do sistema produtivo na perspectiva da formação de força de trabalho. A CEPAL também defende a tese que cidadania e competitividade devem ser aliadas e não excludentes, ou seja, há uma forte ênfase ao individualismo e ao sucesso pessoal, contribuindo para o afastamento da solução de problemas na perspectiva da coletividade e do bem comum. Equidade, eficiência e descentralização completam o rol de recomendações cepalinas na lógica da gestão das questões relacionadas à educação e ao ensino. Neste sentido, o documento fundamental elaborado pela CEPAL em parceria com a UNESCO, e tornado público em 1992 denomina-se “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”.

Ao analisar os documentos educacionais produzidos pela UNESCO encontramos como fundamento das suas diretrizes educacionais, que por sua vez também disciplinam a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o Relatório produzido por Jacques Delors conhecido no Brasil como “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre

a Educação para o Século XXI”, publicado em 1998. Este documento sugere que o processo educacional ocorra ao longo da vida através de uma sociedade denominada “aprendente” e, para atingir este fim, aponta a necessidade de sustentar-se em quatro pilares fundamentais: “aprender a conhecer”, aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver junto” (DELORS, 1998).

A conjugação dos documentos produzidos por estes organismos internacionais, acrescidos do acúmulo de análises e debates ocorridos em suas diversas conferências e seminários proporcionou ao Banco Mundial a proposição e/ou recomendação de uma série de medidas a serem adotadas pelos governos a fim de reorganizarem seus sistemas educacionais. Essas medidas compuseram o “pacote educacional” do BIRD³.

a) prioridade na Educação Básica; b) a qualidade sob a égide da eficiência como eixo da reforma educativa; c) ênfase nos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; d) descentralização pautada na idéia de instituições autônomas e responsáveis por seus resultados; e) maior participação dos pais e da comunidade na escola; f) ênfase na privatização com a participação, por exemplo, de ONG’s; g) mobilização e distribuição de recursos para o Ensino Fundamental; h) enfoque setorial e, i) políticas educacionais adequadas à realidade econômica. (TORRES, 1996, 131-138).

Internamente⁴ o Brasil já dava largos passos no sentido de se adaptar aos novos ventos que traziam “fartos” recursos através dos empréstimos do BIRD. Assim, os governos da década de noventa produziam documentos que de certa forma tentavam dar rumo, ou uma melhor visibilidade, à política educacional nacional no período.

É deste período (Governo Collor) alguns documentos nacionais: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 1990; o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação (1991-1995) elaborado pelo MEC em dezembro de 1990; Brasil: um projeto de reconstrução nacional (MEC, fevereiro de 1991). (VIEIRA, 2000, p 115). (Grifos meus)⁵. Completando o governo anterior, no período de Itamar Franco, os documentos produzidos são os seguintes: Linhas Programáticas da Educação Brasileira – 1993/1994, elaborado em agosto de 1993 e, Educação no Brasil: situação e perspectivas (1993). (VIEIRA, 2000, p.117).

A produção destes documentos é a base para a formulação das políticas educacionais no período, que apesar de todo o “empenho interno” e “apoio externo” ainda andava a passos lentos.

Cabe indicar alguns pontos centrais que delineavam a política educacional e suas articulações com a ingerência externa promovida pelo BIRD e seus “associados”. Mais uma vez recorro a VIEIRA (2000) para mostrar a possível similitude dos pressupostos “sugeridos” pela Conferência de Jomtien e pelas diretrizes do BIRD. Como diz a autora a agenda do MEC estava assim organizada: “educação com equidade e eficiência”, “educação com qualidade” e uma “educação para a modernidade que promovesse os aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos”. Assim, o Plano Decenal de Educação para Todos define como meta principal assegurar que entre os anos de 1993 a 2003 todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso

a universalização da educação e, que ao fim deste período fosse erradicado o analfabetismo no Brasil.

Seguindo essa linha de raciocínio o governo FHC promove, na minha avaliação, uma “revolução” na educação brasileira. É bem verdade que uma revolução altamente comprometedora no âmbito financeiro, pois se trata de uma conta que seu governo deixa para os governos seguintes. O seu mandato de oito anos juntamente com o ministro Paulo Renato a frente do MEC promovem um conjunto de programas educacionais que modificarão o status da educação. O documento central é a sua proposta de campanha para concorrer ao Palácio do Planalto: “Mãos à obra Brasil: proposta de governo (1994)”. Este documento é tão intenso e, devemos reconhecer, consistente, pelo menos na perspectiva dos interesses do BIRD, que a partir dele surgem os vários encaminhamentos dados para a educação nacional. Associado a este documento FHC publica o “Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998” que orientará as ações do MEC⁶.

Segundo levantamento realizado por VIEIRA (2000), já no Relatório de Atividades do ano de 1995 estava presente os principais temas que balizariam a política educacional do período e, marcariam também, os caminhos que os próximos governos deveriam seguir. Apenas para citar os grandes eixos: Prioridade ao ensino fundamental, reformas institucionais, mobilização da sociedade, programa comunidade solidária, educação média e tecnológica, ensino superior, educação especial. (VIEIRA, 2000, 193-194).

Durante a década de noventa a política educacional brasileira conviveu com alguns temas em polêmica disputa, a própria questão das descontinuidades na política educacional tem sido um tema recorrente no debate. Entretanto, assuntos como centralização, descentralização, concentração, desconcentração, público x privado, projeto político pedagógico, padrões de qualidade, eficiência, equidade e a avaliação, ainda permanecem em aberto na discussão acerca das melhores e mais viáveis alternativas para a educação nacional.

VIEIRA (2000) nos alerta que

a análise tema a tema e governo a governo acaba por apresentar uma coerência que a princípio não parece existir. A imagem que fica, pois, é de uma construção. Um desenho cujo contorno não é linear e cuja lógica só aparece ao final do caminho percorrido. (VIEIRA, 2000, p. 220).

Foi um longo período que tem início no primeiro mandato de FHC e se concretiza ao término do segundo mandato, deixando um legado de dívidas com o BIRD e seus parceiros financeiros e, um emaranhado de programas educacionais e escolares para o governante seguinte promover a sua continuidade ou, quando fosse o caso, singelas modificações.

O governo Lula herdará a era da avaliação com a confirmação do sucesso de programas iniciados no governo anterior, Atrelado a isto, a prestação de contas ao BIRD referente aos programas que não surtiram o efeito desejado, nacional e internacionalmente.

Na avaliação de GARCIA (2005),

Nas últimas décadas, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, permeado por diretrizes provenientes de enlaces políticos e econômicos com o Banco Mundial e outros organismos internacionais, as políticas públicas para a educação no Brasil desenvolveram-se com uma visão fragmentada de educação; os níveis, etapas e modalidades de ensino, vistos com objetivos específicos e fora do processo educacional, enfatizaram ainda mais essa fragmentação. Novamente, a educação foi colocada em segundo plano, vista como mera mercadoria, onde os investimentos são inseridos como simples gastos em um contexto de restrição econômico e fiscal. (GARCIA, 2005)

Em agosto de 2006 a ONG Missão Criança coordenou o Seminário Internacional Educação, Pobreza e Desenvolvimento. Entre vários temas debatidos, inclusive com representantes do Banco Mundial, do MEC e de várias outras organizações não-governamentais, concluiu-se que alguns pontos merecem especial atenção por parte dos formuladores de políticas públicas para a educação por se tratarem de temas que interferem historicamente de forma direta no desempenho dos sistemas educacionais. Para ser mais direto e objetivo: contribuem para o seu insucesso. Entre estes temas foram elencados a urgência de se rever a formação de professores, a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares e a promover profundas avaliações em todos os âmbitos do sistema educacional. Evidentemente são ações que demandarão práticas mais centralizadas de formulação de grandes linhas de atuação para as políticas educacionais.

São temas historicamente problemáticos no Brasil, mas o importante neste destaque é que o evento serviu para os representantes do Banco Mundial “sugerirem” propostas para a mudança segundo os seus parâmetros de entendimento do que seria a formação de professores, a avaliação e as diretrizes curriculares.

Interessante também mostrar que no ano anterior a este evento, ou seja, em 2005, mais precisamente no mês de outubro, o Ministro da Educação do Brasil em seu discurso na XXXIII Conferência-Geral da UNESCO, em Paris, assim se pronuncia:

(...) Mas nada resume melhor a missão da UNESCO do que a educação. E, nesse aspecto, desejo ressaltar a estreita convergência entre as políticas do Brasil e os programas desta Organização (...). E o Ministro continua, (...) “estamos consolidando no Brasil uma visão sistêmica da educação, que engloba todos os diversos aspectos da política educacional (...) em estreita parceria com a sociedade civil, é impulsionada por quatro reformas: as da educação básica, continuada, profissional e superior. (BRASIL, MEC. Discurso do Ministro da Educação, 2005).

Trouxe ao texto estas considerações para iluminá-las com uma relação de elementos apontados por GENTILI (1996) quando este autor analisa “a retórica neoliberal em educação” e aponta quatro questões acerca da forma como o discurso produzido pelo movimento neoliberal encara a educação e a política educacional: “Como entendem os neoliberais a crise educacional? Quem são, de acordo com essa perspectiva, seus culpados? Que estratégias definem para sair dela? Quem deve ser consultado para encontrar uma saída para a crise?” (GENTILI, 1996, p. 16-17).

Enfatizarei apenas a terceira questão: quais as estratégias dos neoliberais para equacionar a crise na educação e na política educacional.

O autor em sua busca de respostas indica uma série de ações que devem ser desenvolvidas (sempre na perspectiva neoliberal) pelo Ministério da Educação brasileiro.

Formulação de um diagnóstico comum; Explicar e descrever os motivos da crise; Identificar os responsáveis pela crise; Estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; Articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho; Desenvolver sistemas nacionais de avaliação; Desenvolver reformas curriculares e, desenvolver estratégias de formação de professores. (GENTILI, 1996, p. 23-28).

Considerando que a formulação e a proposição das políticas públicas no Brasil têm como principal marca a centralização nos processos de elaboração, implantação e avaliação, se faz necessário entender de que forma as políticas em educação são incorporadas nas redes de ensino e, também, os mecanismos de gestão construídos para implantá-las.

Ao nos referirmos às políticas educacionais e aos mecanismos adotados pelos governos para sua implantação, devemos considerar algumas categorias: a centralização, a descentralização e a desconcentração. E, neste conjunto, destacam-se as disputas entre o público e o privado, seja na busca de financiamentos públicos, seja na tentativa de auferir melhores desempenhos e ótimos resultados nas avaliações em larga escala.

Compreender o Plano de Desenvolvimento da Educação é um passo importante para elucidar questões centrais relacionadas às soluções dadas pelos municípios no que se refere à educação. É neste entendimento e na gestão do PDE que possivelmente poderemos encontrar um dos maiores problemas das políticas públicas de massa, ou seja, as dificuldades educacionais de um dado município são diferentes em relação ao outro conjunto de municípios, e neste sentido, as soluções mais próximas às vezes podem divergir da proposição da política nacional o que acarreta sérios problemas políticos e econômicos para os municípios. Porém, esta não é uma questão fácil de refletir e equacionar, pois não podemos esquecer que municípios de menor porte são extremamente dependentes do governo federal, tanto no que diz respeito ao aporte de políticas públicas quanto no elemento financeiro que promove a sua sustentabilidade.

A gravidade deste problema contribui fortemente para a complexidade da rede dos jogos de poder que se instalam nas relações entre as instâncias federal, estaduais e municipais. Em alguns momentos da história da gestão da política educacional brasileira esta ingerência está tão presente que interfere na implantação das políticas públicas na esfera municipal.

Em concordância com esta afirmativa, encontramos em WERLE (2005, p. 13) que esta complexa rede de poderes constitui-se, em última instância, nas próprias “forças conflitantes que emergem no interior do Estado capitalista e obstaculizam o funcionamento de suas instituições, levando-as, contraditoriamente, a produzir opostos”.

As consequências destes opostos certamente podem ser compreendidas, em seu limite, como a própria inviabilização da implantação de uma política pública educacional nacional na esfera municipal, bem como a castração de experiências locais na solução dos problemas educacionais e escolares. Neste sentido, tolhe-se a iniciativa do poder local em detrimento dos

jogos de favores e trocas de certa forma impostos pela esfera federal e estadual. A análise de WERLE (2005, p. 13) fortalece o argumento, pois (...) “suas contradições se evidenciam nas estruturas que engendra, espaços em que indivíduos, grupos e instituições, situados em posições diferentes, se articulam, negociam e competem pelo poder”.

E, evidentemente, nos municípios onde não encontramos grupos e instituições politicamente organizados, associações e sindicatos de professores e profissionais da educação efetivamente atuantes, vereadores com autonomia política e prefeitos com respaldo político da sociedade local para angariar fundos econômicos para a cidade, certamente que as políticas gestadas no âmbito federal e reproduzidas na esfera estadual encontrarão terreno fértil para se imporem como a única possibilidade real para a condução dos problemas vivenciados pelos municípios além do aporte financeiro que trazem consigo.

Essa fragilidade da sociedade civil não permite que, em se tratando da educação, os reais envolvidos no processo educacional (alunos, pais e professores) sejam ouvidos ou sequer consultados quando da criação, por exemplo, de um Plano Municipal de Educação, quiçá um Plano Nacional para a Educação.

Analisando a construção das políticas educacionais e o processo de democratização da gestão educacional, LIMA (2004, p. 30) se referindo a Bobbio, aponta que a “construção do processo democrático embasa-se no embate entre a sociedade civil e o Estado; é, portanto, um jogo de forças e interesses que (...) depende sempre da correlação de forças entre Estado e sociedade civil.

Quando a abordagem refere-se às relações entre a esfera federal, a estadual e a municipal no tocante às políticas públicas, notadamente no campo educacional, “(...) no processo de descentralização vivenciado no Brasil (...) as três esferas governamentais não têm compartilhado responsabilidades. O governo federal, historicamente, tem atuado mais como planejador, regulador e coordenador das políticas educacionais, sendo atribuída aos estados e municípios a execução de tais serviços” (VIRIATO, 2004, p. 39-40).

A descentralização, apesar de proposta antiga na história política brasileira, toma força a partir de meados dos anos oitenta como uma proposta contrária ao excessivo centralismo dos governos anteriores, e que se tornou mais grave na ditadura militar. Concordando com VIRIATO (2004, p. 42), a “descentralização foi considerada um meio para enfrentar e mesmo acabar com os entraves educacionais e atingir a democratização do ensino”. Porém, as efêmeras tentativas de descentralização (apesar de algumas ações expansionistas das redes de ensino e contratação de docentes) pouco tempo duraram, pois não conseguiram implantar e garantir um ensino de qualidade para todos.

Segundo VIEIRA & FARIAS (2003), surpreendentemente, os governos brasileiros se confundem em atos e fatos, todos diagnosticaram os problemas educacionais, porém cada um apresentou uma receita própria para resolvê-los, surgem novas “expressões” no cenário da política educacional brasileira, como equidade, qualidade, avaliação, mobilização, padrões mínimos, entre outros, que se configuram como soluções para problemas educacionais coexistentes em toda a história da educação brasileira.

Na avaliação de GARCIA (2005), nas últimas décadas, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, permeado por diretrizes provenientes de enlances políticos e econômicos com o Banco Mundial e outros organismos internacionais, as políticas públicas para a educação no Brasil desenvolveram-se com uma visão fragmentada de educação; os níveis, etapas e modalidades de ensino, vistos com objetivos específicos e fora do processo educacional, enfatizaram ainda mais essa fragmentação. Novamente, a educação foi colocada em segundo plano, vista como mera mercadoria, onde os investimentos são inseridos como simples gastos em um contexto de restrição econômico e fiscal.

Como reflexo dessas políticas educacionais GARCIA (2005) aponta cinco oposições entre os níveis do processo de ensino.

- 1) Oposição entre a Educação Básica e o ensino superior
- 2) Oposição no interior da Educação Básica
- 3) Oposição entre o ensino Médio e a Educação profissional
- 4) Oposição entre a Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- 5) Oposição entre Educação regular e Educação especial

Dando continuidade em sua análise, GARCIA (2005), afirma que o MEC direciona sua perspectiva educacional a partir de uma visão sistêmica de educação, reorientando suas ações para superar essa visão fragmentada e essas oposições e, assim, reorganiza as políticas existentes em torno de quatro reformas: Educação Básica, Superior, Profissional e Continuada.

GARCIA (2005), nos indica que o ministro da educação Fernando Haddad ao falar sobre a criação do PDE, defendeu em nome do MEC, uma visão sistêmica de educação para o Brasil que na perspectiva governamental, significa promover políticas que integrem os diversos níveis de educação, ou seja, tratar os três níveis de ensino de maneira igualitária e integrada. Apesar de concordar com esta visão, grande parte da sociedade acadêmica brasileira questiona o fato da elaboração e discussão deste plano ficar a cargo apenas da esfera federal, já que intenciona atingir toda a sociedade civil.

Há uma grande contradição em relação a essa visão sistêmica por parte do MEC, pois o próprio governo fere essa visão sistêmica, ao conceder mais recursos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas que alcançarem as metas determinadas pelo IDEB, porém concedem às escolas com baixo desempenho nessas metas, apenas financiamentos já previstos em lei, o que mostra uma disparidade nesta visão sistêmica que segundo o ministro, prioriza a igualdade de tratamento ao ensino de todo país. Esta atitude, não colabora para promoção da igualdade de ensino no Brasil, e sim, promove a equidade, política sempre presente no discurso do Banco Mundial.

Assim, o PDE foi lançado pelo Ministério da Educação no dia 24 de abril de 2007 em Brasília e é composto por 42 medidas. De acordo com o governo federal o Plano de Desenvolvimento da Educação é um projeto que busca estabelecer sistemas de definição de metas, de avaliação e de cobrança de resultados nas escolas de todo o País. (MEC, 2007).

Segundo o Ministério da Educação, o objetivo é enfrentar o principal problema da educação brasileira: os baixíssimos resultados das últimas décadas, que criaram uma geração de crianças e jovens que estudam, mas não aprendem, abandonam a escola e aumentam a legião de adultos com baixa escolaridade no País. (MEC, 2007).

O PDE é um programa que contribui para a melhoria da qualidade da educação nacional, suas ações podem ser vistas em alguns setores da educação agindo com eficácia. Sendo ele um programa recente, pois foi criado em 2007, há ainda uma necessidade de estudos em relação a algumas ações, já que algumas são seguidas por atitudes errôneas, o que transforma essa expectativa de igualdade em um conceito de equidade.

Consideramos neste, a influência das políticas compensatórias do Banco Mundial, que implicam em imposições às políticas educacionais do Brasil; a visão sistêmica defendida pelo MEC contraditória às ações realizadas; a voluntariedade do Termo de Adesão imposta e o apoio às instituições escolares permeados por premiações e punições.

Evidentemente que a educação apresenta problemas quase intransponíveis, devido à forma como se enraizaram na história escolar, mas devemos analisá-los sob uma lógica que considere a inclusão e não a exclusão das crianças e dos adolescentes.

Mas estas questões somente poderão ser encaminhadas se houver uma discussão nacional sobre o seu conteúdo e suas vinculações, porém o que temos observado é que o discurso neoliberal, e seus defensores, são autoritários e impositivos e que seus representantes não permitem um debate aberto sobre os problemas nacionais, e tomam a sua verdade como única aplicável e possível de realizar-se.

Uma teoria cujo fundamento é ideológico e o fato de o governo possuir argumentos a partir de referências externas do país vão criando a condição de atrelar as teses do Estado Mínimo, descentralizado, aos argumentos em prol da privatização.

Essas práticas são os grandes vetores que explicam o que acontece na política educacional como um todo. A norma da ‘troca de favores’, define a política da privatização da educação e a transferência de recursos federais para o setor privado.

Essa é, de fato, a direção que a política educacional, a partir dos anos 80, vem assumindo. Sendo assim, precisamos forçar o debate. É fundamental que analisemos criticamente os documentos dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, a CEPAL, a UNESCO e a UNICEF e que nos envolvamos em uma discussão séria sobre os encaminhamentos que estão sendo dados para a educação pública no Brasil, sob o risco de vê-lo privatizado e atrelado ao mercado industrial muito em breve.

Enfim, é em FONSECA (1997) que busco o argumento final para as análises e ponderações desenvolvidas neste ensaio, quando a autora nos diz que “a quantidade e a qualidade da educação para os diferentes países são definidas na justa medida do modelo global, isto é, na qual a participação da sociedade local não se faz presente”, ou seja, “assim delimitado, o setor educacional intensifica a sua dependência, em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento”. (FONSECA, 1997, p. 62).

Confirmando esse posicionamento e a leitura da realidade elaborada por Fonseca no final dos anos noventa, SILVA (2002) nos diz que “o estreitamento das relações dos governos nacionais com as agências multilaterais corroborou para a aproximação e incorporação sistemáticas das políticas nacionais às políticas e estratégias externas”. (SILVA, 2002, p.100).

Segundo SILVA (2002),

(...) Essa conjuntura gerou as condições para que se difundisse o ajuste estrutural nos campos econômico, político, ideológico e social. Em cada estado e nos municípios, as políticas para a educação básica implementadas refletem a intervenção da política macroeconômica externa, como resultado da incapacidade dos governos para gerar e produzir políticas sociais e educacionais independentes, mas soberanas. (...). (SILVA, 2002, p.100)

Partindo desta afirmação reveste-se de importância permanecer atentos para a necessidade de elaboração e proposição de projetos nacionais, que evidentemente devem levar em consideração a conjuntura internacional, para a solução dos problemas da educação brasileira, buscando compreender seus vínculos e se realmente são soluções para os problemas estruturais ainda não resolvidos adequadamente na história política, econômica, social e educacional vividos pela população brasileira. Assim, podemos dar os primeiros passos na busca de alternativas que rompam ou minimizem a forte presença das agências internacionais no cenário nacional. Enfim, a trajetória percorrida até o momento proporcionou-me a compreensão de uma intensa proximidade das propostas dos sucessivos governos que ocupam o poder executivo brasileiro para solucionar os problemas da escola e da educação com os propósitos do Banco Mundial e suas agências cooperadoras para a América Latina.

REFERÊNCIAS

- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia: el desarrollo en la práctica.** Washington, USA: Banco Mundial, 1995. 115p.
- BRASIL, MEC. Assessoria de Comunicação. **Discurso do Ministro da Educação**, 2005.
- BRASIL. MEC. **PDE**. Plano de Desenvolvimento da Educação. 2007.
- CEPAL/UNESCO. **Educación e conocimiento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe.** Santiago, Chile, 2005.
- DELLORS, J. (Coord.). **Educación: um tesouro a descobrir.** Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Unesco Brasil, 1998.
- FONSECA, M. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras.** In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 46-62.
- GARCIA, B. Artigo: *Comunidade discute visão sistêmica.* In: **Folha Dirigida.** São Paulo, 2005.
- GARCIA, B. *Comunidade discute visão sistêmica.* Folha Dirigida. São Paulo, 2005.

- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- OREALC/UNESCO. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe**. Chile, 2001 (Documento de trabalho da 7ª Reunião do Comitê Intergovenamental do Projeto Principal para a América Latina e Caribe).
- OREALC/UNESCO. **Gestión de la educación en América Latina y el Caribe: vamos por un buen camino?** (documento preparatório para o Seminário de Alto Nível CEPAL/UNESCO, realizado em porto Rico, 2004). Santiago, Chile, 2004.
- SAES, D. **República do capital: capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.
- SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: A política do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 126- 193.
- VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.
- VIEIRA, S. L. & FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.
- LIMA, A. B. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, A. B. (Org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.
- VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A. B. (Org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.
- WERLE, F. O. C. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista (SP): Editora Universidade São Francisco, 2005.
- World Bank. **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washington D.C. 1995.
- <http://www.worldbank.or>. <acesso em 10 de abril de 2010>

(Endnotes)

1 NOTAS

- Uma parte deste texto é integrante do artigo defendido publicamente para fins institucionais de promoção à condição de professor associado na Unioeste. A outra parte, por sua vez, compõe algumas reflexões presentes no relatório final de estágio de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos sob a supervisão da Profª Drª Flávia Obino Corrêa Werle.
- 2 Professor Associado do Centro de Educação e Letras (Colegiado de Pedagogia) e do Curso de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Paraná.
- 3 World Bank. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington D.C. 1995.
- 4 Segundo Vieira (2000) além da agenda internacional dos organismos aqui referenciados o Brasil também se empenhava em seguir a cartilha do BIRD e promovia seminários internos no Ministério da Educação já no começo da década de noventa. Exemplo disto foi o Seminário “O Desafio da Escola Básica: qualidade e equidade”, realizado em setembro de 1990 no Senado Federal; bem como, o Seminário “Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica”, este por sua vez ocorrido em novembro de 1991 no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

- 5 Interessante notar que os termos adotados pelo Banco Mundial, CEPAL e UNESCO já estão presentes na produção dos documentos nacionais. Outros termos também constarão nos documentos seguintes, tais com: mínimos de conteúdos, educação primária, descentralização financeira na perspectiva da privatização, entre outros.
- 6 Muitos outros documentos severamente importantes são do período FHC: a aprovação da nova LDBEN, o debate acerca do Plano Nacional de Educação, as diversas reformas específicas na legislação educacional posterior à LDBEN, a reforma do ensino superior, a reforma da educação tecnológica, a construção do arcabouço jurídico e institucional para proceder à avaliação dos programas implementados nos sistemas educacionais, entre outros documentos e ações do período.