

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**  
**Um Novo Consenso para a Universalização da Educação Básica**

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Rio de Janeiro, Janeiro de 1999.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**  
**Um Novo Consenso para a Universalização da Educação Básica**

**Por**

**Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão**

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção de título  
de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Julieta Costa Calazans**

**Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 1999.**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

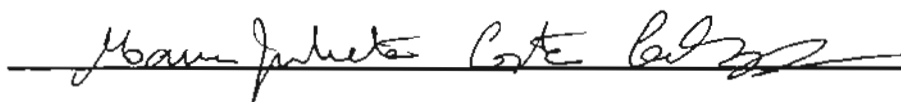
Mestrado em Educação

**CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**  
**Um Novo Consenso para a Universalização da Educação Básica**


**Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão**

**Aprovada pela Banca Examinadora**

**Rio, 16 /03 /1999.**



**Orientadora da Dissertação**  
**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Julieta Costa Calazans**



**Prof. Dr. Luiz Cavaliéri Bazílio**



**Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto**

**Ao Barão, grande companheiro, com  
todo amor e à nossa Ana Clara  
semente que está por desabrochar !**

## AGRADECIMENTOS

O meu muito obrigada, com afeto:

à minha orientadora Maria Julieta Costa Calazans, a nossa Juju, pela parceria, companheirismo, pelos livros emprestados, pelas discussões e provocações teóricas. E principalmente, por ser exemplo, de vitalidade e disposição diante da tarefa de educar;

à CAPES – que hoje mais do que nunca precisa ser defendida como um patrimônio a serviço da Universidade pública brasileira – pelo apoio financeiro sem o qual eu não poderia ter me dedicado integralmente aos estudos;

à Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo comprometimento e qualidade de seus professores e funcionários;

ao prof. Bazílio que em suas disciplinas me possibilitou, através das discussões e dos trabalhos finais, a compreensão do objeto de estudo dessa dissertação;

à prof<sup>a</sup> Edil que na disciplina Seminário incentivou e orientou a construção do projeto de dissertação;

à turma de alunos do Mestrado, em especial Joana, cúmplice e companheira a cada dificuldade acadêmica e intelectual superada;

à minha família, especialmente, minha mãe, meu pai, Thayná e Julia, pelo exemplo de luta e pela confiança de que eu iria conseguir terminar esse trabalho;

à Hildette pelo carinho, preocupação e o lanche especial nos intervalos das orientações;

ao Barão cuja base afetiva, teórica, social e material possibilitou meu crescimento e transformou as angústias dessa produção num percurso de aprendizagem e satisfação;

aos professores e alunos que acreditam na Educação e na Escola Pública.

## RESUMO

Esta dissertação se propõe a analisar os princípios educacionais presentes na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), bem como conhecer os seus desdobramentos no Brasil. Para tanto se valeu da análise de conteúdos dos documentos da Conferência de Jomtien, os quais se constituíram em princípios para a educação básica de vários países.

Nossas referências teóricas estão baseadas no conceito gramsciano de hegemonia, bem como nas análises sobre a situação mundial feitas por Hobsbawm (1995), Chesnais (1998), e Batista Jr. (1998), dentre outros.

Para compreendermos o significado da Conferência de Jomtien trabalhamos com o contexto internacional dos anos 90 e analisamos a consolidação da hegemonia da ideologia da globalização, da política neoliberal e do estabelecimento do Consenso de Washington.

A Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Na análise dos princípios recomendados na *Declaração* foram estabelecidos cinco eixos - 1) a universalização da educação básica nos anos 90; 2) o significado político de uma certa concepção das necessidades básicas de aprendizagem; 3) o papel do Estado e o financiamento da educação básica; 4) a qualidade na educação enquanto sinônimo de uma

percepção limitada de “aprendizagem” e “avaliação” e 5) o papel da solidariedade internacional. No documento *Marco de ação* a análise ficou restrita a alguns pressupostos que sustentaram as diretrizes propostas – 1) definição de Política Educacional; 2) significado da eficiência educacional; 3) a função dos sujeitos da aprendizagem e da informação.

Tudo indica que a Conferência de Jomtien estabeleceu o “consenso educacional” para os anos 90, de acordo com as premissas fundamentais dos organismos internacionais que a patrocinaram. Embora esses organismos possam apresentar algumas contradições quanto à concepção hegemônica na sociedade capitalista, o Banco Mundial, dentre todos, saiu desta como o grande financiador e implementador da educação básica para os países *em desenvolvimento*.

Para a compreensão dos desdobramentos dos princípios educacionais da Conferência de Jomtien na Política Educacional Brasileira analisamos o Plano Decenal de Educação para Todos (governo Itamar Franco) e o Programa Toda Criança na Escola (governo Fernando Henrique Cardoso).

## ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyse the set of documents that constitute recommendations of the World Conference on Education for All, specially the educational principles presented, and besides that evaluating its contribution to the universalization of the basic level of education and consequently to the making of the brazilian citizen.

Our main theoretical references are based on the gramscian concept of hegemony, and on the analisis of the current worldly scene, specially those written by Hobsbawm (1995), Chesnais (1998) and Batista Jr (1998).

We can therefore assure that the Jomtien Conference established the "educational consensus" for the 90's, following to the fundamental basis of the international organizations which sponsored it. Although these organizations may present some contradictions related to the capitalist society conceptions and mediations, the World Bank, among all of them, emerged as the great financial agent and executive "authority" of the basic education for the developing countries.



## LISTA DE ABREVIATURAS

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
**BIE**- Bureau Internacional de Educação  
**BIRD** - Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento.(Banco Mundial)  
**CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**CNTE** – Conferência Brasileira de Educação  
**CUT** – Central Única dos Trabalhadores  
**EUA** - Estados Unidos da América  
**FASE** -Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional  
**FMI** - Fundo Monetário Internacional  
**FNUAP** - Fundo de Populações das Nações Unidas  
**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério  
**G-7** - Grupo dos Sete  
**GATT**- Acordo Geral de Tarifas e Comércio  
**IBASE** - Instituto Brasileiro de Análise Sociais e Econômicas  
**IDA** - Agência Internacional de Desenvolvimento  
**IED** – Investimento Estrangeiro Direto  
**MEC** - Ministério da Educação e do Desporto  
**OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OEA** - Organização dos Estados Americanos  
**OG** -Organização governamental  
**OIT** Organização Internacional do Trabalho  
**OMC** - Organização Mundial do Comércio  
**OMS** - Organização Municipal da Saúde  
**ONG** - Organização não-Governamental  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico  
**PROPEd** – Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PUC/RJ** - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNFPA** - Fundo das Nações Unidas para a População  
**UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**USAID** - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

***“ Ah, não, meu amigo. Basta de discursos (...) De modo que as palavras não adiantam nada...?(...) Parece que não. Pois não é por falta de palavras que a humanidade está como V. vê. Tudo já foi tido e escrito. (...) O mal é que depois dos discursos têm vindo sempre as palmas, e depois das palmas o esquecimento. Todos gostam do programa e vão dormir, esperando que no dia seguinte a Fraternidade e a Liberdade apareçam no seus quintais, carregadas de frutos (...). Ah, meu amigo, se v. persevera em arranjar um discurso, procure outro orador. Eu só diria: ‘ Meus senhores, o que havia para dizer já está mais do que dito. Tenham a bondade de refletir e executar, se estão desejando sinceramente fazer alguma coisa.’ Mas eu bem sei que isto não é maneira de receber um convite. Embora seja tão clara, tão justa...”***

***Cecília Melreles (RJ, 5/5/45)***

## SUMÁRIO

	página
<b>I – INTRODUÇÃO</b>	12
<b>II - PRIMEIRO CENÁRIO : DISCUTINDO TEORICAMENTE A PROBLEMÁTICA</b>	
<b>A - Delimitando o objeto</b>	18
<b>B- Conceitos Teóricos</b>	22
1. Temática da Dominação	26
2. Gramsci e a Hegemonia	35
3. Cidadania e Democracia e seus Desdobramentos na Hegemonia dos anos 90	41
<b>III-SEGUNDO CENÁRIO: CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS</b>	
<b>A- Contexto Internacional da Década dos anos 90</b>	49
1. Fim do Mundo Bipolar e suas Conseqüências	50
2. Ideologia da Globalização	56
3. Política Neoliberal	65
a) O Surgimento da Matriz Neoliberal	66
b) A Política Neoliberal no Contexto das “Décadas de Crise”	70
c) Consenso de Washington e a América Latina	76
<b>B- Conferência Mundial de Educação Para Todos - Jomtein</b>	
1. Principais Conferências dos anos 90	80
2. Conferências da UNESCO e a Universalização da Educação ( 1934 à 1963)	91
3. Conferência Mundial de Educação para Todos, universalização da Educação Básica e as Recomendações para os anos 90	94
a) Análise da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem	.102
b) Análise do Marco de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem – Diretrizes para por em Prática a Declaração Mundial sobre Educação para Todos	131

## **C- Banco Mundial e a Conferência Mundial de Educação Para Todos**

- 1.Recomendações do Banco Mundial para Conferência de Jomtien 145
- 2.Banco Mundial e Educação – Breve Histórico a partir da Realidade Brasileira 152

## **V – TERCEIRO CENÁRIO – CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**

### **A - Brasil nos Anos 90 – Alguns aspectos da Conjuntura Nacional**

- 1.Estado Brasileiro e a sua Reforma 159

### **B- Política Educacional Brasileira e a Conferência de Jomtien 167**

- 1. Plano Decenal de Educação 172
  - a)Processo de elaboração do Plano Decenal de Educação 176
  - b)Plano Decenal de Educação para Todos : Tecendo Algumas Considerações 181
- 2.Programa Toda Criança na Escola 191
  - a)Dito : A Proposta de Governo 193
  - b)Feito : A Política Educacional Implementada para a Ensino Fundamental 197
  - c)Programa: Toda Criança na Escola e as Perspectivas da Política Educacional para alcançar a Universalização do Ensino Fundamental 202

### **V- CONCLUSÃO 213**

### **BIBLIOGRAFIA 220**

### **ANEXOS 230**

## I – INTRODUÇÃO

***“ Eu quero uma teoria que se adapte à realidade. Não quero que a realidade se adapte a uma teoria elaborada em um escritório. Quero a capacidade de um ministério de interpretar a realidade em que vivem os docentes argentinos e a escola argentina e de oferecer uma proposta baseada nessa realidade para chegar à transformação necessária do sistema educativo. Os docentes querem mudar a escola. Mas queremos ser partícipes dessa mudança. Não queremos ser executores de uma mudança decidida sem a menor participação dos trabalhadores nem das organizações que representam os trabalhadores”*** Discurso da Secretária Geral da Confederação de Trabalhadores da Educação da República da Argentina (Maffei<sup>1</sup> apud Torres, 1996:185)

Essa epígrafe poderia ser o discurso de uma professora de muitos outros países da América Latina e Caribe, pois muitas são as “coincidências”, maiores em uns aspectos do que em outros, das Políticas Educacionais que estão sendo implementadas nos sistemas educacionais nos países da região. Nos anos 90, alguns organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial – têm fornecido subsídios teóricos, técnicos ou financeiros para tais políticas, através de “orientações” e “recomendações” que são afirmadas como “consensuais” e “globais” para as diferentes áreas – econômica, política e social.

É nesse contexto que tornou-se comum afirmar que a *escola* deve ser o *centro do processo de ensino*, que a ênfase no investimento financeiro,

pedagógico precisa estar concentrada, principalmente, no ensino básico onde a comunidade escolar - *pais, alunos, e administradores* - está presente e pode contribuir para sua realização. Não obstante, apesar desse discurso, cada vez mais os principais sujeitos da aprendizagem – alunos, professores e a “comunidade escolar” - estão distantes de serem partícipes das mudanças que estão sendo implementadas. A Política Educacional tem sido implementada de forma fragmentada, através de emendas constitucionais, de decretos, de leis, que são apresentados como aquelas que correspondem às reformas requeridas para se alcançar a escola de qualidade dos anos 90.

Os questionamentos sobre a presença dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileira encontram-se em nosso percurso profissional e acadêmico já faz algum tempo, mas foi no curso de Pós- graduação - especialização <sup>2</sup> que pudemos melhor organizá-los, através da construção da nossa monografia *Qual o conhecimento sobre educação na América Latina e Caribe veiculado nos periódicos educacionais brasileiros?*<sup>3</sup> .

Foram as diversas questões explicitadas ao longo da monografia e nas disciplinas do curso de mestrado que nos possibilitaram investigar alguns dos compromissos educacionais assumidos internacionalmente pelo Ministério da Educação e do Desporto a partir de 1990. Dentre esses compromissos,

---

<sup>1</sup> MAFFEI, Marta. *Novidades Educativas*. Buenos Aires, n.57, set., 1995.

<sup>2</sup> O nome do curso de especialização é “A alfabetização de crianças de classes populares” realizado na Universidade Federal Fluminense de 1993 a 1995.

<sup>3</sup> Na ocasião, realizamos uma pesquisa bibliográfica em 13 diferentes periódicos educacionais brasileiro publicados no período 1970-1995. Essa pesquisa teve como objetivos: estabelecer um panorama do conhecimento que chegou ao Brasil da educação na América Latina e a sistematização de artigos dispersos. Como resultado encontramos 119 artigos, que foram agrupados em 15 temáticas e no qual a presença desses organismos se confirmou durante as três décadas pesquisada.

ressaltamos as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia), pois esta constitui-se um referencial dos princípios educacionais - especificamente para a educação básica - requeridos pelos organismos internacionais que a organizaram.

Por conseguinte, o objetivo geral dessa dissertação é analisar os documentos que constituem-se as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ressaltando os seus princípios educacionais e verificando que contribuições trouxeram à universalização da educação básica e conseqüentemente à formação do cidadão brasileiro.

Para chegarmos a esse objetivo geral precisaremos dos seguintes objetivos específicos: I) localizar as diferentes Conferências internacionais organizadas pela Nações Unidas que tenham como objetivo estabelecer consensos para as problemáticas dos anos 90; II) ) identificar os organismos internacionais que foram organizadores e co-organizadores da Conferência de Jomtien, analisando especificamente as recomendações e contribuições do Banco Mundial; III) analisar os documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, destacando os aspectos da política educacional implícita nas suas recomendações ; IV) ressaltar os reflexos e mediações das recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos nos documentos e programas da Política Educacional brasileira dos anos 90.

O material empírico que corresponde aos documentos internacionais (Documentos da Conferência de Jomtien, dentre outros) foi obtido através de pesquisa no Centro de Informações das Nações Unidas, no Instituto de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) UNESCO e no Sub-Escritório da UNESCO/RJ. Com exceção da UNESCO, não tivemos acesso aos documentos, específicos, de cada organismo que promoveu a Conferência de Jomtien<sup>4</sup>.

Quanto ao material empírico sobre os desdobramentos da Conferência no Brasil, pesquisamos nas seguintes instituições: na Ação Educativa, Instituto Brasileiro de Análise Sociais e Econômicas (IBASE), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase), na Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas, na Delegacia Regional do MEC/RJ, na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A dissertação compõe-se de três cenários. No Primeiro Cenário discutimos teoricamente a problemática e trabalhamos com os conceitos teóricos que possibilitaram a análise do material empírico e do contexto dos anos 90. A hegemonia foi ressaltada como conceito central nesta dissertação, pois nos possibilitou a compreensão do projeto político-social construído a partir das recomendações sobre educação para todos, presente na Conferência de Jomtien. Democracia e Cidadania constituíram-se como conceitos norteadores para compreensão do “modelo” político e de homem requeridos pela formação social capitalista dos anos 90.

---

<sup>4</sup> Como referência dos documentos específicos sobre a Conferência, encontramos: **UNESCO**. *Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous: Catalogue de Documents*. Paris, IBEdat, 1992.



No Segundo Cenário empreendemos uma análise, baseada em Hobsbawm (1995) e Chesnais(1996), dentre outros, na qual discutimos o contexto internacional, através das conseqüências do fim do mundo socialista e da consolidação da ideologia da globalização e da política neoliberal. Questionamos o mito do pensamento único que segundo Ramonet (1997:23) apresenta-se como aparentes consensos que tem por objetivo legitimar como universal os *“interesses de um conjunto de forças econômicas, em particular do capital internacional”* . Após analisamos os princípios educacionais presentes nos Documentos da Conferência de Jomtien e nos escritos do Banco Mundial.

Os desdobramentos da Conferência de Jomtien na realidade educacional brasileira compõem o Terceiro Cenário. Trabalhamos especialmente com os documentos do Plano Decenal de Educação para Todos (governo Itamar Franco) e com o Programa Toda Criança na Escola (governo Fernando Henrique Cardoso).

## II - PRIMEIRO CENÁRIO :

### DISCUTINDO TEORICAMENTE A PROBLEMÁTICA

*“Caberia avaliar como se dá o confronto entre o problema pesquisado e a teoria que informa a pesquisa, gerando categorias de análises e o quadro teórico-metodológico que as sustentam”.*

(Grzybowski, 1988)

## **A - Delimitando o Objeto de Estudo**

É no âmbito do processo da política neoliberal e da construção da ideologia da globalização que as Políticas Públicas, especificamente as educacionais, estão passando por um processo de reformas e reestruturação vinculado à propaganda ideológica e ao apoio político-financeiro das agências multilaterais de desenvolvimento, tais como: BID, OEA, BIRD, FMI, CEPAL, UNESCO entre outras<sup>5</sup> que têm encontrado um solo fértil nos diferentes governos da América Latina e Caribe, como também nos países do ex-campo socialista.

Diferentes são as versões que reafirmam ou criticam a boa acolhida dessas reformas por parte dos governos da América Latina comprometidos com essa política. Com a queda do campo socialista o modo de produção capitalista, com a sua política neoliberal é apresentado como a única alternativa para a entrada na modernidade do mundo "Globalizado".

Na década de 1990 tornou-se comum constatarmos através de documentos oficiais e de periódicos a presença do FMI monitorando as medidas tomadas pelo governo para solucionar as dificuldades financeiras, ou então ouvimos que o Banco Mundial está fazendo um determinado empréstimo. Num breve levantamento nos periódicos : a Folha de São Paulo, o Jornal do Brasil, o Globo, o Estado de São Paulo, no período de setembro de 1997 a maio de 1997<sup>6</sup>, basicamente dois organismos internacionais se destacaram nos diferentes artigos, são eles: FMI e o Banco Mundial.

---

<sup>5</sup> É importante desde já afirmar que existem diferenças e mediações quando ao papel político e educacional desenvolvido pelos diferentes organismos internacionais, principalmente depois do fim da União Soviética e do campo socialista.

<sup>6</sup> Essa pesquisa não cobriu todos os dias do período selecionado.

Podemos afirmar que a presença desses organismos internacionais embora esteja distante do controle da população, tem sido apresentada na mídia como "natural" e "necessária". Mas o que vem a ser essa cooperação técnica? De onde vem? Quem a determina? Atende a interesses de quem?

Vários autores, tais como: Leher (1998) Coraggio (1996a), Costa (1996), Fonseca (1996), Leher (1996), Tommasi (1996), Cabral (1995), Vasconcellos e Paixão (1995), Monteiro (1994) Calazans (1990), Tavares (1980), - entre outros têm analisado a trajetória desses organismos internacionais e sua influência na educação brasileira focalizando diferentes aspectos. Essas análises tem contribuído para fazermos um balanço crítico do resultado dessa relação ao longo desses anos.

Segundo Fonseca (1996) e Vasconcellos e Paixão (1995) a presença dessas organizações e da cooperação técnica externa no sistema educacional brasileiro se estendeu da década de 40 até os dias de hoje. Essa presença tem ocorrido nos diferentes níveis de ensino, dependendo da conjuntura político-econômica e social de cada período focalizado.

As diferentes pesquisas sobre essa temática e os muitos questionamentos que ainda permanecem nos levaram a privilegiar como foco de análise dessa pesquisa a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). Assim, buscamos compreender as relações das recomendações da Conferência e dos organismos internacionais que participaram de sua

organização, especialmente o Banco Mundial<sup>7</sup>, na Política Educacional Brasileira. Para isso pesquisaremos no contexto nacional as Políticas Educacionais presentes na gestões dos Ministros da Educação Murílio Hingel<sup>8</sup> e Paulo Renato de Souza<sup>9</sup> que estão relacionadas com as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Na década de 1990, no Governo Collor – gestão do Ministro da Educação Murílio Hingel, ocorreu em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial e com a presença de mais de 150 delegações de países membros.

A Conferência teve como objetivo principal despertar os países membros para a terrível realidade do analfabetismo no mundo e dessa forma ressaltou-se a necessidade desses assumirem compromissos através de princípios e ações concretas para reverter esse quadro até o ano 2000. A Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem*.

Atualmente, 8 anos após a reunião da Conferência de Jomtien, temos na gestão do ministro da Educação Paulo Renato de Souza a constatação de que

---

<sup>7</sup> Os organismos internacionais que organizaram essas Conferências foram: UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD. Devido ao limite desta dissertação e a atuação mais presente do BIRD na década de 1990, trabalharemos especificamente com as diretrizes educacionais deste.

<sup>8</sup> Durante a sua gestão foi implementado o Plano Decenal de Educação para Todos.

<sup>9</sup> Durante a sua gestão foi implementada a campanha de Toda criança na escola.

existem 2 milhões e meio de crianças fora da escola. Assim, foi criado o Programa Toda Criança na Escola, cujo objetivo era matricular as crianças que estavam fora escola.

Consideramos que a contribuição dessa pesquisa está relacionada com a afirmação de Patto (1997), em mesa redonda na PUCRJ, quando ressalta a importância de estudos sobre as reformas, planejamentos e projetos dos governos até a sua implantação na escola, procurando também buscar seus nexos externos. Muitas vezes nas entrelinhas desses programas podemos perceber que estes planejamentos estão fadados ao fracasso. Atualmente segundo a autora, vivemos um momento de farsa do capitalismo, pois são afirmadas políticas de inclusão no momento de grande exclusão, depois a culpa da não-inclusão será atribuída ao próprio excluído, que “não soube aproveitar as chances dessas políticas”.

Segundo Arroyo, em conferência na Anped (1997), a educação está no campo cultural e valores, sendo assim e a possibilidade de sermos humanos, sujeitos da cultura. Na cultura capitalista a escola foi pensada numa perspectiva universalista, mas não é isso que está acontecendo. Ele nos alerta que é preciso pensarmos numa política para a infância, pois nem a escola sozinha nem uma Política Educacional isolada irão dar conta do processo. A Política Educacional deve estar associada e fundamentada numa política de infância.

A justificativa para uma pesquisa que estabeleça análises mais sistemática das recomendações da Conferência de Jomtien está baseada que nas

*"últimas décadas, as organizações internacionais encarregaram-se de traduzir, divulgar para os diferentes povos, através de grandes Conferências e congressos os problemas da cidade (...) tais eventos e sua eficácia não têm sido suficiente avaliados"*  
(Calazans, 1998:50)

Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa é analisar os princípios e as contribuições que a Conferência Mundial de Educação para Todos e especificamente o Banco Mundial, vem oferecendo através das recomendações para política educacional brasileira na última década - com o objetivo de regular<sup>10</sup>, a universalização da educação básica e conseqüentemente a formação do cidadão.

## **B - Conceitos Teóricos**

O discurso implementado a nível internacional nos anos 90 sobre Educação para Todos nos remete ao princípio da universalização da educação básica. No entanto, ao analisarmos o princípio da universalização consideramos mister relacioná-lo aos princípios da obrigatoriedade, da gratuidade e da laicidade, que com base, especialmente, no período da Revolução Francesa,

*"a Declaração dos direitos do homem e do cidadão, datada de 26 de agosto de 1789, energe-se, em seu tempo, como uma comunhão de um novo começo, a celebração de um contrato social legítimo que, referendado na*

---

<sup>10</sup> O sentido de regular está relacionado de regulação, de ordenação.

*tomada de Bastilha<sup>11</sup>, acena para o movimento de ruptura” (Boto, 1996:71).*

O relatório e o projeto de Condorcet<sup>12</sup> encontram-se na origem da universalização da instrução pública. No período da Revolução Francesa, a publicização da instrução transformou-se numa preocupação constante e intensa. Pois havia

*“ unanimidade dos três estados em relação à necessidade de reforma no aparelho escolar e a ausência de antagonismo entre eles nos seus aspectos mais essenciais, possibilitaram e obrigaram a Revolução a ter a publicização da instrução constantemente na pauta de suas discussões. Sua adjetivação, isto é, se obrigatória ou não, se laica ou não, se universal ou não, se gratuita ou não, vai depender do jogo de forças políticas, sociais e econômicas em cada momento da Revolução e do grupo que assume o poder” (Lopes, 1981:60)*

Gostaríamos de ressaltar o que Lopes afirma ao analisar os diferentes projetos educacionais das forças políticas em disputa na Revolução: a burguesia confere à instrução pública o papel de redentora da dívida social para com os seus aliados que a levaram ao poder.

Ao analisarmos os documentos da Conferência de Jomtien voltaremos a discutir o papel de redentora conferido à educação, também presente nos anos

---

<sup>11</sup> “A contra-revolução mobilizou contra si as massas de Paris, já famintas, desconfiadas e militantes. O resultado mais sensacional de sua mobilização foi a queda da Bastilha, uma prisão estatal que simbolizava a autoridade real e onde os revolucionários esperavam encontrar armas. Em tempos de revolução nada é mais poderoso do que a queda de símbolos. A queda da Bastilha, que fez do 14 de julho a festa nacional francesa, ratificou a queda do despotismo e foi saudada em todo o mundo como o princípio de libertação” (Hobsbawm, 1977:79)



90, e como esta assume o papel de amenizar uma dívida social de séculos e de pacificadora das diferenças imposta pelo modo de produção capitalista (MPC).

Para nós, educadores latino-americanos que atuamos hoje na escola, os princípios educacionais da Revolução Francesa são bandeiras de luta de muitas décadas. A política educacional brasileira do início da república até os dias atuais não foi capaz de colocar em prática para toda a população os princípios proclamados pela Revolução Francesa do século XVIII. Pelo contrário, mesmo com os avanços alcançados, todos os dias muitas de nossas crianças são excluídas do direito a educação.

Do século XVII com Comênio<sup>13</sup> (considerado o pai da pedagogia moderna) passando pela Revolução Francesa, e chegando aos dias de hoje, pelo menos nos discursos<sup>14</sup> e nas legislações que se referem a educação, existe a constatação que deve-se ensinar a todos. Mas o que constatamos na realidade social do mundo capitalista, especificamente nos países *em desenvolvimento*<sup>15</sup>, é que apesar dos discursos universalistas, a escola, a educação não tem sido para todos. Como entender esse paradoxo, entre o discurso e a prática social? Florestan Fernandes se referindo às ideologias dos países de capitalismo

---

<sup>12</sup> Segundo Almeida (1996:56) esse relatório "elaborado por Condorcet e documento semelhante, elaborado por Talleyrand, não chegaram a ser discutidos na Assembléia Constituinte Francesa mas a influência dos mesmos foi decisiva na estrutura da educação formal"

<sup>13</sup> Comênio em 1627 em seu livro *Didática Magna* afirmava que: "tratado da Arte de Universal de Ensinar Tudo a Todos ou processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos" (1957:43)

<sup>14</sup> Esses discursos pertencem tanto ao campo dos movimentos e organizações sociais, quanto do legislativo e dos planejamentos do executivo.

<sup>15</sup> Não pretendemos no âmbito dessa dissertação especificar teoricamente qual a denominação para os países capitalistas do chamado terceiro e quarto mundo. Dessa forma, utilizaremos o termo países *em desenvolvimento*.

periférico e suas relações com as nações hegemônicas nos oferece alguns parâmetros para iniciar o entendimento desse paradoxo :

*" os nexos das ideologias das classes dominantes dos países periféricos com as ideologias das nações capitalistas hegemônicas e sua superpotência são conhecidos. De lá veio, pronta e acabada, uma teoria de desenvolvimento com segurança que punha ênfase no caráter 'revolucionário' da modernização, dirigida e graduada a partir de fora. Os cientistas políticos norte-americanos trabalham extensamente a noção de que os países pobres e atrasados abrem suas vias históricas por meio de 'oligarquias modernizantes', que usam a repressão e a opressão para desencadear 'mudanças profundas' em seus países. (Fernandes,1985:14)*

Assim, no contexto de internacionalização crescente do capitalismo necessitamos estabelecer relações entre as ideologias das classes dominantes, de países como Brasil, e as ideologias das classes dominantes dos países de capitalismo hegemônico, para que assim possamos perceber as subordinações e mediações que se refletem nas políticas internas dos países periféricos. Ou seja o processo atual denominado globalização<sup>16</sup>

Partilhando da análise de Fernandes de que os países latino-americanos, com exceção de Cuba pós-1959, foram incapazes de *"impedir sua incorporação dependente ao espaço econômico, cultural e político das sucessivas nações capitalistas hegemônicas"* ( op. cit.:11) é que justificamos nossa escolha dos

---

<sup>16</sup> Iremos, no segundo cenário, apresentar uma análise da ideologia da globalização com base em alguns autores, tais como: Hobsbawm (1995) Chesnais (1996), Batista (1998) e Leher (1998).

conceitos teóricos Hegemonia, Democracia e Cidadania para melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

A hegemonia será o conceito central nesta dissertação, na medida em que possibilitará entendermos qual projeto hegemônico político-social está sendo construído a partir do discurso e das recomendações de educação para todos, presente na Conferência de Jomtien, e por outro lado quais os conceitos de democracia e de cidadania que estão sendo forjados nesse final de milênio.

Para chegarmos ao conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci, faremos uma breve incursão na temática da dominação, especificamente na teoria do imperialismo de Lênin que oferece uma excelente radiografia do capitalismo de sua época apresentando uma visão universalista deste. Segundo Gruppi (1978) o conceito de hegemonia é ponto de contato entre Gramsci e Lênin, e o autor do *Cárcere* ao desenvolver este conceito baseia-se no contexto da Itália, especificamente, no período do Renascimento italiano, pois considerava que deveria acertar contas com a cultura hegemônica do seu tempo.

### **1) A Temática da Dominação**

No *Dicionário crítico de Sociologia* os autores iniciam o verbete sobre o conceito de dominação ressaltando que este encontra-se em um conjunto complexo baseado em relações de desigualdades, :

*“entre indivíduos, grupos, classes e Estados, as relações de poder, de prestígios, de riqueza são marcadas por uma desigualdades mais ou menos fortes. Além disso, muito freqüentemente essas desigualdades não são facilmente nem completamente justificáveis. Não são nem acidentais, nem parciais. Ao contrário, são duráveis e mesmo acumulativas. São sistemáticas. É a propósito desse conjunto que se fala de “dominação”. Evidentemente esse conjunto é complexo. Contém dados seguros, mas também descrições confusas e explicações duvidosas”* (Boudon, R. & Bourricaud, F., 1993:173)

Os autores seguem afirmando que foi Max Weber<sup>17</sup>, *“que introduziu a dominação (Herrschaft) no corpus dos conceitos sociológicos, apresentou-a com todas as precauções cabíveis”* (op. cit.:173). Ao explicitar a definição de Weber sobre a dominação, os autores apresentam a distinção entre a dominação e a exploração, sendo aquela um fenômeno político, uma vez que está baseada em pretensões de legitimidade, enquanto esta é um fenômeno econômico, relacionada com as relações de bens e serviços e de lucros e juros.

Assim, *“para passar da noção política da dominação à teoria econômica da exploração, é preciso compreender como a interdependência pode, sob certas condições, degenerar em dependência abusiva e unilateral”* (op. cit.:174). A teoria dependentista para os autores serviu de base à teoria liberal do comércio internacional, na qual no início do século XX, os teóricos marxistas do

---

<sup>17</sup> Não pretendemos nesta dissertação aprofundar essa temática em Max Weber, no entanto gostaríamos de ressaltar que o seu referencial teórico tem por característica na dispersão metodológica, filosófica e científica que se propõem a renunciar a qualquer núcleo central e se *“opõe incisivamente a todos os sistemas, sejam eles classificadores, dialéticos ou outros, os quais depois de constituírem uma teia de conceitos tão densa quanto possível, acreditam estar em condições de daí extrair a realidade”* (Freund, 1987:3). Assim podemos afirmar que a base teórica

imperialismo irão estabelecer suas análises, que tem em Lênin sua forma clássica, ou seja, na teoria do imperialismo.

Na América Latina, no período entre as guerras, a teoria do imperialismo leninista

*“foram precedidas por uma tomada de consciência do aspecto propriamente cultural de países anteriormente coloniais e que, embora constituídos há mais de um século em Estados nacionais formalmente independentes, recebem prontas as idéias, as instituições, as modas elaborada na Europa e na América do Norte” (Op. Cit. , p.175).*

Essa dependência da Europa e da América do Norte é combatida por um antiimperialismo<sup>18</sup>. Após 1945, *“as teses dependentistas vão receber uma forma mais técnica e cada vez mais radical ” (op. cit.:176).*

A Comissão Econômica para América Latina (CEPAL)<sup>19</sup> defendia nos anos 50-60 que as relações econômicas entre os países centrais e periféricos, era tendenciosamente desfavorável a estes e como consequência existiria um processo cumulativo que tendia cada vez mais aumentar essa dependência. É nesse cenário que se estabelece a teoria da dependência.

---

de Weber é um contraponto interessante à concepção marxista, mas esta polêmica diferenciação da temática dominação não se constitui o objetivo desta dissertação.

<sup>18</sup> *“Haya de La Torre, chama desde de 1927 ‘antiimperialismo’ e que se distingue do marxismo-leninismo ao mesmo tempo pela natureza do poder e de seu exercício e também por uma avaliação relativamente otimista das possibilidades oferecidas aos ‘países dependentes’ de renegociar suas relações com os ‘países dominantes’”. (Op.cit.:176).*

<sup>19</sup> Para um aprofundamento sobre o pensamento da CEPAL, sugerimos as seguintes referências: MANTEGA, Guido. *A Economia Política Brasileira*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1991 e BIELSHOWSKY, Ricardo. *Pensamento Econômico Brasileiro – O ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1995 – dentre outros.

Consideramos importante apresentar esse resumo do verbete para podermos estabelecer uma breve historização da temática sobre dominação para percebemos a pertinência desse conceito como instrumental de compreensão da realidade ao longo do tempo.

- **Lênin e a Dominação do Capital Financeiro**

Procuramos estabelecer a sistematização da teoria de imperialismo de Lênin, a partir do livro *Imperialismo Fase Superior do Capitalismo*, de 1916, destacando os seus aspectos centrais e seus principais interlocutores.

Ao definir no prefácio de 1920 a importância do livro *Imperialismo Fase Superior do Capitalismo*, Lênin (1979:9) afirma que

*“o papel fundamental deste livro foi, e continua ainda sendo o de mostrar, partindo dos dados de conjunto das indiscutíveis estatísticas burguesas de todos os países, qual era, no começo do século XX, em véspera da primeira guerra imperialista mundial, o quadro de conjunto da economia capitalista em suas relações internacionais”*

No início do século muitas são as afirmativas que foram forjadas como slogans pelos capitalistas e sua imprensa - a importância da “propriedade privada baseada no trabalho do pequeno empresário, a “livre concorrência como sinal de democracia” - afirmações essas que visavam mascarar o real perfil do capitalismo do início do século, ou seja, que este transformou-se *“num sistema universal de opressão colonial de asfixia financeira da imensa maioria da população do globo por um punhado de países ‘avançados’”* (Lênin,1979:11)

A base da discussão sobre o imperialismo foi desenvolvida por Lênin a partir da teoria de acumulação de Marx, do estudo da realidade concreta de sua época e da síntese dos trabalhos de Hobson, Hilferding, Rosa Luxemburg e Bukharin. A maioria dos teóricos da II Internacional, restringiam a análise do imperialismo às relações econômicas entre “centros metropolitanos” e “periferia”, Lênin pelo contrário apreendeu a totalidade dos processos de luta e de alianças das potências imperialistas pelo domínio das nações mais fracas. Assim,

*“Lênin ampliou o campo de investigação para a análise não só da luta pela hegemonia entre as principais potências (isoladamente ou em alianças) mas também do enlace entre os Estados imperialistas e suas estruturas de poder internacionalizadas com as estruturas de poder mantidas sob controle das classes dominantes dos Estado dependentes e subordinados” (Barbosa, 1997:15 )*

O que acontece nos processos de luta das potências imperialistas no controle das nações mais fracas em que parte das atividades de produção de mais-valia é transferida para esses países atrasados, dessa forma eleva-se a taxa de mais-valia e de produtividade quase equivalente ao Estado de origem do capital produtivo. É importante ressaltar que esse processo está acompanhado da exportação de capital dinheiro, destinado a financiar obras de infra-estrutura. O capitalismo monopolista, diferente do concorrencial estabelecia que

*“nas nações oprimidas e exploradas, o imperialismo, diferentemente do colonialismo anterior, não bloqueava a transformação capitalista de sua estrutura social, mas criou e consolidou uma combinação da dominância do modo de produção capitalista com relações de produção pré-capitalista ou mesmo a “produção capitalista” que condiciona a existência de um valor mais baixo da força de trabalho, impede um pleno desenvolvimento industrial sustentado, bloqueia a solução do problema agrário e deprime os aspectos democráticos e nacionais da revolução burguesa em atraso”* (Barbosa, 1997:16 )

Lênin destacou cinco características que serviram de base para sua teoria do imperialismo, denominada fase superior do capitalismo, pretendemos de forma sucinta resumir estas nos parágrafos seguintes.

A primeira dessas características é a concentração da produção dos monopólio, ou seja, a concentração da produção nas grandes empresas (Lênin, 1979:17). Assim, *“ transformação da concorrência em monopólio é um dos fenômenos mais importante - senão o mais importante - da economia moderna”* (op. cit.:18) Dessa forma, *“o capitalismo entra na fase imperialista a partir do momento em que os cartéis caracterizam-se como uma das bases da vida econômica do fim do século XIX e da crise de 1900 -1903”*. (op. cit.:22) Segundo Lênin *“ o monopólio, logo que tenha se constituído e reuna milhões, penetra forçosamente em todas os domínios da vida social, independentemente do regime político e de todas as outras “contingências”*. ( op. cit.:56)

A segunda característica do processo de transformação para o imperialismo é a nova função que os bancos passam a ocupar, deixando de ser intermediários



para serem monopolista, apresentando a constituição de uma oligarquia financeira, assim

*“os poucos bancos que, graças ao processo de concentração, permanecem à frente de toda a economia capitalista, tendem, cada vez mais acentuadamente, para acordos de monopólios, para um truste de bancos.(...) O crescente movimento de concentração dos bancos restringe o círculo dos estabelecimentos aos quais podem, geralmente, dirigir-se as procuras de crédito, donde resulta uma acentuada dependência da grande indústria face a um pequeno número de grupos bancários (...) No que diz respeito à íntima ligação existente entre os bancos e a indústria é, talvez neste domínio, que se manifesta com maior evidência o novo papel dos bancos.(op. cit.:40)*

Dessa forma, o início do século XX pode ser considerado o ponto de partida em que o antigo capitalismo deu passagem ao novo, em que o *“domínio do capital financeiro substituiu o domínio do capital em geral ”* (op.cit.:45) A supremacia do capital financeiro sobre o capital em geral tem como significado a hegemonia dos que vivem dos rendimentos e do oligarca financeiro, ou seja, uma situação que privilegia um pequeno número de Estados financeiramente “poderosos” em relação a todos os outros.

A terceira característica está relacionada com o exame do papel que a exportação de capitais passam a desempenhar na expansão da *“rede internacional de dependências e relações do capital financeiro”* (op. cit:59) A principal característica da fase do capitalismo concorrencial era a exportação de mercadorias, já na fase do capitalismo monopolista, do início do século, a exportação era baseado em capitais. Assim, *“os países exportadores de capitais*

*partilham ( no sentido figurado da palavra) o mundo entre si: mas o capital financeiro conduz também à partilha direta do globo” ( op. cit.:65)*

A quarta caracterização é a partilha do mundo entre os grupos capitalista. Para Lênin há muito que o mercado mundial foi criado pelo capitalismo e cada vez que se intensifica e aumenta a exportação de capitais, cria-se de forma ampliada as relações com as colônias, com o estrangeiro, com as zonas de influência dos grandes capitalistas monopolistas, formando-se quase que “naturalmente” os cartéis internacionais.

Lênin também ressalta que nos diferentes discursos dos autores burgueses, havia esperança de paz com a internacionalização do capital, pois esta proporcionaria uma harmonização dentro do capitalismo. No entanto,

*“os cartéis internacionais mostram até que ponto se desenvolveram, atualmente, os monopólios capitalistas e qual é o objetivo da luta entre os grupos capitalistas. Este último ponto é essencial. Só ele nos revela o sentido histórico e econômico dos acontecimentos, pois, enquanto as formas de luta podem mudar e mudam constantemente por diversas razões, relativamente temporárias e particulares, a essência da luta, o seu conteúdo, de classe não poderá verdadeiramente mudar enquanto existirem classes” (op. cit.:73)*

O antagonismo entre as classes sociais é o fio condutor em toda a teoria desenvolvida por Lênin; assim enquanto existir a propriedade privada dos meios de produção a essência da luta e seu conteúdo não poderá mudar, ou seja, não poderá existir “harmonização” entre as classes dentro do modo de produção capitalista.

A quinta caracterização é a partilha do mundo entre as grandes potências, pois a política colonial posta em prática no período originou pela primeira vez um mundo totalmente partilhado. Assim, *“no futuro, unicamente se poderá pôr a questão de novas partilhas, isto é, da transmissão de um ‘possuidor’ para outro e não da ‘tomada de posse’ de territórios sem dono”* (op. cit.:76) . A política colonial e o próprio imperialismo remontam de antes do capitalismo, no entanto o que caracteriza essas no capitalismo atual, afirma Lênin, é

*“ o domínio dos grupos monopolistas constituídos por grandes empresários (...) esta época não se caracteriza apenas pelos dois principais grupos de países possuidores de colônias e colonizados mas ainda por variadas formas de países dependentes que, gozando nominalmente de independência política, na realidade, estão presos nas redes de uma dependência financeira e diplomática”* ( op. cit.:81)

Dessa forma, a dependência está relacionada não apenas com a intervenção pela força militar e sim, principalmente, pela imposição da política internacional que apresenta-se submetida ao capital financeiro.

Segundo Gruppi, existem algumas especificidades comuns entre Lênin e Gramsci, assim podemos afirmar que

*“uma grande analogia de mentalidade e de método entre Gramsci e Lênin; há o sentido da concreticidade dos processos, da importância do sujeito histórico, do partido, da consciência de classe, da iniciativa política e da teoria revolucionária. Certamente, Lênin é uma figura que se estende a nível internacional, sobretudo a partir de 1914, e que enfrenta e coloca os problemas do movimento operário internacional*

*e não apenas russo; Gramsci, ao contrário, se empenha em traduzir para o italiano, em mergulhar na história italiana, por assim dizer, o pensamento de Lênin e de Marx. Ele desempenhou, portanto, um papel predominantemente nacional, mas os resultados de suas pesquisas têm um interesse mais geral, que envolve a teoria e o desenvolvimento do marxismo em seu conjunto” (Gruppi, 1980:66)*

A influência teórica de Lênin e da Revolução de 1917 são de fundamentais importância para o desenvolvimento do conceito de hegemonia em Gramsci. Por outro lado, Pamplona em seu artigo questiona se a conjuntura do pós-guerra e o fenômeno do fascismo, possibilitaram ou não a ampla contribuição para o autor do *Cárcere* aprofundar “a luta política na perspectiva da hegemonia?” (1989:12).

## 2) Gramsci e a Hegemonia

Segundo Sassoon (1988), a utilização da palavra hegemonia apresenta dois sentidos diferentes: **domínio** e **liderança** tendo explícita a questão do **consentimento**, essa última mais comum no pensamento de tradição marxista. A hegemonia é considerada o principal conceito nos *Cadernos do Cárcere* e também uma contribuição importante deste autor para a teoria marxista. Gruppi (1980) apresenta um interessante trabalho sobre *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*, onde também identifica este conceito como uma questão chave desenvolvida nos *Cadernos do Cárcere*.

Consideramos difícil trabalhar com o conceito de hegemonia em Gramsci, sem antes destacarmos o que afirma Pamplona em seu artigo sobre a “

*necessidade de uma leitura integrada da obra de Gramsci, como ponto de partida para o tratamento dos textos específicos” (1989:4). Dessa forma, ao aprofundarmos o conceito de hegemonia, outros conceitos- como intelectuais<sup>20</sup>, Estado<sup>21</sup> e bloco histórico - deverão ser considerados, pois são fundamentais para o entendimento desse conceito.*

#### Para o autor dos *Cadernos do Cárcere*

*“ é incoerente que a formulação concreta da questão hegemônica seja interpretada como um fato que subordina o grupo hegemônico. O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso” (Gramsci, 1980:33)*

<sup>20</sup> Ao afirmar que todo o homem é um filósofo, Gramsci está se baseando em Croce e ao mesmo tempo superando-o, pois este homem em Croce é abstrato e geral, enquanto que em Gramsci ele é concreto, tem sua vida cultural vinculado as classes subalternas, a sua consciência é resultado de um intenso processo social. Segundo Dias, na classe dominante a formação do intelectual apresenta-se taylorizada e fragmentada devido às contradições inerentes à sociedade capitalista, sendo assim esta formação corresponde positivamente ao mundo produtivo que este intelectual deverá estar comprometido. Já a formação do intelectual das classes subalternas tem que estar num compromisso consciente de classe, pois para construir sua formação terá que nadar contra a corrente das imposições ideológicas do capitalismo. Assim, *“a formação dos intelectuais varia do processo lento, gradual, acumulativo, feito na e pela escola ao longo de duas décadas de escolarização ( taylorização do intelectual) até a impossibilidade ( ou quase) de acesso a essa escola: ‘a elaboração das camadas intelectuais, na realidade concreta, não ocorre em um terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais concretos” ( 1996:22). Para a construção da hegemonia ( subalterna ou dominante) os intelectuais orgânicos apresentam-se como imprescindíveis.*

<sup>21</sup> Para Dias *“ a identificação entre construção de um novo tipo de Estado e a realização de uma hegemonia não é uma construção artificial, elaborada por intelectuais, nem produto de uma visão sectária de militantes. Cada modo de produção é uma maneira de resolver a materialidade mas é, também, a construção das condições necessárias para tal. É criação, rigorosamente falando, de uma nova racionalidade” (1996:33) Para Pamplona “ a análise do Estado, em Gramsci, por conseguinte, não pode ser reduzida, do nosso ponto de vista, a um mero deslocamento em relação ao campo suoverestrutural (...) as relações Estado-classe e Estado-sociedade (...) aparecem mediadas pela questão da hegemonia. O Estado, no sentido estrito, identificado o governo, ao aparelho de ditadura de uma classe, não será dissociável do seu sentido mais amplo (dito integral). (...) A noção de Estado integral pressupõe exatamente a percepção em conjunto, dos meios de direção intelectuais e morais de uma classe sobre a sociedade e a maneira pela qual ela pode realizar sua hegemonia” ( 1989:17)*

Diante da vitória da Revolução de 1917 e baseado nos pressupostos do conceito de hegemonia em Lênin - da recuperação do conceito de formação econômico social e considerando o partido como o sujeito revolucionário - Gramsci afirma que o proletariado pode transforma-se em classe dirigente e dominante, é importante destacar que *“aqui a hegemonia é concebida como direção e domínio e, portanto, como conquista, através da persuasão, do consenso, mas também com a força para reprimir as classes adversárias”* (Gruppi, 1980:58). Ao pensar a hegemonia na realidade italiana, Gramsci afirmar ser necessário um processo de conquista da classe trabalhadora sem a qual a classe operária não poderá conquistar o poder.

O conceito de hegemonia do proletariado é identificado assim, com a transformação e construção de uma nova sociedade, com uma nova estrutura econômica e organização política e conseqüentemente uma nova orientação ideológica e cultural. No entanto, Gramsci também escreve sobre a amplitude da hegemonia burguesa, e afirma que esta *“é bastante forte e dispõe de muitas reservas. Os intelectuais estão concentrados e, embora numerosíssimos, são, no fundo, muito ligados aos centros nacionais de cultura”* (Gramsci, 1980:118).

Neste sentido, a construção da “opinião pública” pelos órgãos responsáveis acaba por produzir artificialmente um consenso de maioria, pois

*o exercício normal da hegemonia, no terreno clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que*

*se equilibram variadamente, sem que a força suplante muito o consenso, ou melhor, procurando obter que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública - jornais e associações - os quais, por isso, em determinadas situações são artificialmente multiplicados” (Gramsci, 1980:116)*

Sem dúvida que atualmente, nos anos 90, cada vez mais a produção da “opinião pública” tem contribuído, com algumas contradições, para legitimidade da hegemonia dominante - no plano nacional direcionada pela classe dirigente e no plano internacional pelos principais instrumentos de sustentação político-ideológico do capitalismo, ou seja, o BIRD e o FMI, dentre outros.

Segundo Gruppi, vários são os canais *“através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria hegemonia.”* (1978:68) A escola, a religião, a igreja, o serviço militar, cinema, rádio, novelas entre outros são os canais destacados por Gramsci. Por outro lado, esses canais não são absolutos na tarefa de dominar, pois

*“se as classes subalternas são dominadas por uma ideologia que as atinge através de mil canais, sob a ação das classes dominantes, o fato é que as necessidades efetivas, as reivindicações, inclusive relativamente espontâneas, das classes subalternas impulsionam tais classes a ações, a lutas e movimentos, a um comportamento mais geral que entra em contradição ao com a concepção de mundo na qual elas foram educadas”.* (Gruppi, 1978:68)

Dias( 1996:10) afirma que o *"processo de "construção da hegemonia", que ocorre no cotidiano antagônico das classes, decorre da sua capacidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma e da centralidade das classes"*

O autor continua ressaltando no entanto que

*" na análise da correlação de forças em uma formação social capitalista, se demonstra a existência de uma especificidade que é vital compreender: a do ocultamento da dominação política determinando negativamente a tomada de consciência dessa dominação pelas classes subalternas. Isto é, a construção da sua identidade, dos seus projetos. Podemos dizer que no campo de força do Estado Burguês todo o jogo aparece como sendo entre "indivíduos" genéricos, abstratos, sem historicidade. Esta é a forma, a aparência necessária do processo" (Dias, 1996:15).*

Dessa forma, na política tanto o operário quanto o capitalista são transformados em cidadãos, desaparecendo as diferenças estruturais, e de *"abstração em abstração, despidos de suas determinações estruturais, transformados em unidades isoladas, esses homens são, por outro lado, 'enriquecidos"*(Dias,1996:15). No campo político teríamos a aparente colaboração ao invés da luta de classe. Por outro lado na economia

*"o termo comum, força de trabalho, torna-se o núcleo da relação. No entanto, feita a relação, a nudez desaparece. A "colaboração-unidade" também. Na fábrica, todo homem é historicamente determinado: operário, capitalista, etc"(op. cit:15).*

Na verdade essa cisão produzida no homem na sociedade capitalista, produz a contradição existente entre a ação e a concepção de mundo que a guia.



É neste sentido, que o conceito de hegemonia é importante nessa pesquisa, pois precisamos compreender qual a linha ideológica presente na Conferência Mundial de Educação para Todos, para termos não uma visão fragmentada do que está acontecendo nos processos educacionais e sim uma ação coerente e crítica para compreendermos os limites e as possibilidades nos processos sociais da construção da hegemonia dominante<sup>22</sup>. Dessa forma, Gruppi(1978:69) afirma que

*“ o problema é tornar explícita aquela filosofia implícita na ação de cada um e na ação dos grupos sociais. Para conseguir isso, é preciso criticar a concepção imposta às classes subalternas, superá-la, tendo em vista construir uma concepção nova, na qual se estabeleça a unidade entre teoria e prática, entre a política e a filosofia. Unidade, ainda que relativa, entre teoria e prática existe na classe dominante”*

Embora Gramsci seja apresentado como o teórico da política, por todo o *Caderno do Cárcere*, afirma que a *“reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”* (1980: 9) Sendo assim, a partir deste autor podemos pensar muitas questões para examinarmos qual o papel ideológico da

---

<sup>22</sup> É importante destacar que esse processo de embate com a hegemonia dominante, segundo a visão gramsciana, não é uma tarefa individual e de caráter acadêmico, e sim, uma tarefa de um coletivo social, principalmente o partido, mas também esta apresenta-se como uma contribuição social para a compreensão dos projetos educacionais hegemônicos na realidade social de nossos tempos. Pois *“o conceito de hegemonia é apresentado em Gramsci em toda a sua plenitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer”* (Gruppi, 1978: 3, destaque nosso).

Conferência de Jomtien e qual a sua relação com a hegemonia construída nos anos 90 dentro do capitalismo<sup>23</sup>.

### **3) A Cidadania e a Democracia e seus desdobramentos na Hegemonia dos anos 90**

O objeto dessa dissertação é a Conferência Mundial de Educação para Todos, o discurso da universalidade ali presente, bem como os seus desdobramentos na política educacional brasileira dos anos 90. Sendo assim, como já foi afirmado ao revisitar a temática da universalização da educação básica, é preciso remontar as discussões sobre a implementação da instrução pública no período da Revolução Francesa.

Sem dúvida, que a educação pública não é criação específica desse período, mas retomamos às discussões referidas na Revolução Francesa – momento de consolidação da hegemonia e do triunfo da concepção liberal – em virtude de se situar ali o nascimento e as bases conceituais da classe ainda hoje dominante internacionalmente e nacionalmente.

Sendo assim, ao visitarmos essas discussões que remontam ao período de consolidação da burguesia no final do século XX, os conceitos de Cidadania e a Democracia são importantes para compreendermos o discurso e a prática da igualdade e liberdade presentes na realidade do capitalismo ao longo de todo o século XIX e XX.

Na realidade brasileira a partir da década de 80, e especificamente com o fim da ditadura, as temáticas da Cidadania e da Democracia fazem parte dos

---

<sup>23</sup> Iremos aprofundar esses questionamentos no primeiro e segundo cenários.

discursos dos movimentos organizados, das legislações e das diferentes promessas e políticas do executivo. Segundo Bazílio (1997:3)

*“a luta dos movimentos populares da década de 70 deixou como herança para os anos seguintes o conceito e a popularização do termo cidadania. Ele emerge, de forma privilegiada, na elaboração e nos debates do processo constituinte de 1987/8, sendo amplamente utilizado enquanto criação e ampliação de direitos, ganhando extraordinária visibilidade, tornando-se palavra de ordem dos avanços obtidos na Carta Magna que estava sendo elaborada. Não é mero acaso que o Presidente do Congresso Nacional Constituinte, deputado Ulisses Guimarães, na sessão solene de sua promulgação qualifica o texto como ‘Constituição cidadã’ “.*

É impossível falar de Cidadania sem Democracia e vice-versa, mas no entanto muitas são as versões e análises que apresentam variações de caráter teórico e prático desses conceitos.

O conceito de Cidadania no contexto latino-americano é uma temática em evidência e aparece diretamente associado à liberdade e à democracia. Porém, ao mesmo tempo, temos a constatação de que até hoje dentro do capitalismo, principalmente nos países *em desenvolvimento*, a cidadania não foi alcançada realmente para Todos. Almeida (1996) apresenta um trabalho onde aprofunda a universalização da cidadania burguesa dentro da realidade brasileira dos anos 80, quando o Estado “assumiu”, em seu discurso, a pobreza<sup>24</sup> e a exclusão social. Para a autora :

---

<sup>24</sup> No Segundo Cenário é contextualizado o porque o aparecimento da temática, especificamente nos documentos do Banco Mundial.

*“há um emprego generalizado e até indiscriminado da categoria cidadania que se aproxima da banalização o que suscita um questionamento a respeito da falta de crítica sobre as conseqüências de sua generalidade. Cidadania, na maioria das vezes, tem sido adotada com uma tal universalidade que se aplica a todas as situações, em todos os segmentos da sociedade, em qualquer momento histórico. Essa generalização reforça o grande distanciamento entre o status teórico e legal da cidadania defendida para todos e a sua realização junto à maioria da população brasileira. (Almeida, 1996:40)*

Almeida apresenta um levantamento bibliográfico das produções teóricas sobre a temática da cidadania. Essas produções geralmente partem do principal sustentáculo da definição da cidadania clássica, ou seja, a incorporação dos direitos políticos.

Com o desenvolvimento do capitalismo e as conquistas democráticas, acontecem modificações teóricas no conceito da cidadania clássica e sua incorporação às leis. Cidadania constitui-se para além dos direitos políticos sendo estendida em diferentes níveis na sociedade. No âmbito internacional e nacional a temática da cidadania vem sendo desenvolvida por teóricos nas diferentes áreas do conhecimento, tais como: políticas, sociais e educação. Essas produções são extensas e bastantes polêmicas entre si, pois procuram caracterizar, adjetivar e até mesmo redefinir a temática da cidadania.

Na área educacional Almeida(1996:49) ressalta os trabalhos sobre a temática da cidadania que apresentam de forma privilegiada quatro enfoques, são eles: 1) *a educação escolar como o pré-requisito instrumental da cidadania*, 2) *a*

*ênfase na participação, 3) o resgate da cidadania clássica e 4) o imbricamento da cidadania com a questão trabalho.* Embora a autora tenha feito essa divisão, consideramos que muitos desses enfoques encontram-se presentes e se entrecruzam nos discursos presentes na política educacional brasileira.

A universalização da educação básica, através da educação para todos, é caracterizada como um dos meios para se consolidar a democracia e, conseqüentemente, se alcançar a cidadania. Dessa forma, pretendemos verificar como os conceitos de cidadania e democracia foram trabalhados pelos organismos internacionais na Conferência de Jomtien e nas diferentes Políticas Educacionais do período pesquisado.

Os conceitos teóricos cidadania e democracia serão trabalhados no âmbito dessa dissertação, a partir do conceito da hegemonia que está sendo construída nos anos 90. Para isso, compreendemos os limites desses no modo de produção capitalista, e ao mesmo tempo, a importância da construção da hegemonia na perspectiva do trabalho, para que se realize a emancipação humana, pois

*“o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais, e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana”.*(Marx, s/d:38)

Dessa forma, é necessário superar dialéticamente a dicotomia que o capitalismo produz no sujeito, pois cada um é dois – cidadão na esfera política e consumidor – explorado na esfera econômica. O homem individual que é cindido,

ao superar-se em ser genérico, não está mais em competição com os seus parceiros. O outro é o reconhecimento da minha liberdade e não a limitação desta. Ao torna-se ser genérico, o homem se reconhece como parte do gênero humano, assim a cooperação deve ser exercida para o bem de todos, e essa será o espaço de realização da liberdade.

Benevides (1994) apresenta subsídios para compreendermos o debate sobre o significado da cidadania e da perspectiva de construção democrática no Brasil. Para a autora “ *a cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios*” (Benevides,1994:9)

É a partir dessa definição que Benevides (1994:9) apresenta a distinção entre cidadania passiva e ativa, assim

*“ a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com idéia moral do favor e da tutela - cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”*

Esses espaços de participação política referenciados na cidadania ativa estão relacionados com a “*participação direta do cidadão no processo das decisões de interesse público*” (Benevides, 1994:9). A participação política é discutida pela autora

*“através de canais institucionais, no sentido mais abrangente: a eleição, a votação (referendo e plebiscito) e a apresentação de projetos de lei ou de políticas públicas (iniciativa popular). Como defendo a complementaridade entre representação e participação direta adoto, em decorrência, a expressão ‘democracia semidireta’ “*

Democracia para Benevides (1994:12) está relacionada com a soberania popular, não obstante *“a representação no Brasil permanece, efetivamente, uma representação no sentido teatral: a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder”* Dessa forma, semelhante ao conceito de Cidadania, a utilização do termo democracia direta

*“registra uma abrangência de significado que varia no tempo e no espaço (...) No Brasil, a ambigüidade na utilização do termo intensificou-se a partir do início do processo de transição do autoritarismo. ‘Participação popular’ passa a ser palavra chave ( ou mágica) que supostamente sustenta uma proposta de democratização mas – devido a essa abrangência e indefinição – acaba, muitas vezes, como figura de retórica. Governos e partidos utilizam-na como publicidade – e a participação, na prática, acaba desmoralizada”* (Benevides, 1996: 16)

Para compreendermos, no âmbito dessa dissertação, qual o projeto de cidadania que está sendo recomendado nos documentos da Conferência de Jomtien e como esse projeto se desdobrou na Política Educacional brasileira, trabalharemos com a definição de cidadania ativa apresentada por Benevides .Assim a consolidação da cidadania ativa ocorrerá através da

*“participação popular é aqui considerada um princípio democrático, e não um receituário político, que pode ser aplicado como medida ou propaganda de um governo, sem continuidade institucional. Não é ‘um favor’ e, muito menos, um imagem retórica. É a realização concreta da soberania popular (...) Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”*  
(Benevides, 1996:19)

Consideramos importante investigarmos através da definição da cidadania ativa, os princípios presentes nos documentos aprovados na Conferência de Jomtien, ou seja, qual o pressuposto de cidadão presente em suas recomendações.



### III - SEGUNDO CENÁRIO

#### AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS

*“A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um fenômeno mais característico e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje cresceram numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. (Hobsbawm, 1995:107)*

## A- O Contexto Internacional da Década de 1990

***“Como lembrou o secretário de Estado Foster Dulles, na gestão do presidente Eisenhower: ‘ Há duas maneiras de conquistar um país estrangeiro: uma é ganhar o controle de seu povo pela força das armas; outra é ganhar o controle de sua economia por meios financeiros.’” (Batista, 1994: 128)***

***“A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história” (Hobsbawm, 1995:16)***

As epígrafes acima marcam duas características essenciais da década de 90. Primeiro é o papel dominante dos meios financeiros nas relações entre os países *desenvolvidos* e os países *em desenvolvimento*; a segunda é a certeza que embora, seja divulgado o fim da história pela atual hegemonia capitalista, essa não acabou pois a história depende dos homens e do desenvolvimento das relações sociais. Pretendemos nesse item do segundo cenário analisar conjuntura internacional, analisando as conseqüências o fim do campo socialista, a construção da ideologia da globalização e da política neoliberal.

## 1. O Fim do Mundo Bipolar e suas Conseqüências

Escrever sobre o contexto internacional na década de 90 é pensar num mundo que sofreu profundas transformações durante o breve século XX: a partir de 1917 tornou-se gradualmente bipolar - capitalismo versus socialismo – e que no início dessa década, com o desaparecimento do campo socialista, retorna plenamente ao capitalismo o qual, ainda que em crise estrutural, se torna hegemônico em quase todos os Estados nacionais.

Hobsbawm ( 1992 a:99) afirma que

*“depois de 1945, a enorme expansão do “bloco” socialista e ameaça potencial que representava fez com que os governantes ocidentais se concentrassem maravilhosamente, especialmente sobre a importância da previdência social. O Objetivo desta ruptura deliberada com o capitalismo de livre mercado não era apenas eliminar o desemprego em massa (que então se percebia como tendo a tendência automática de radicalizar suas vítimas), mas também estimular a demanda”*

Podemos observar que um dos efeitos de 1989<sup>25</sup> é que o medo que o capitalismo e seus ricos tinham - dos pobres, da organização dos trabalhadores dos países industrializados, e da proliferação da alternativa real que existia ao capitalismo - acabou provisoriamente, o que foi reforçado pela

*“redução da classe trabalhadora industrial, ao declínio de seus movimentos e pela recuperação da autoconfiança em um*

<sup>25</sup> Ano em que aconteceu a queda do muro de Berlim e o início do desmantelamento do campo socialista europeu.

*capitalismo próspero (...) Por enquanto não há nenhuma parte do mundo que apresente com credibilidade um sistema alternativo ao capitalismo, mesmo que ainda seja claro que o capitalismo ocidental não apresenta soluções para os problemas da maior parte do antigo Segundo Mundo, que provavelmente e em grande parte se assimilará às condições do Terceiro Mundo “ (Hobsbawm,1992a:104)*

Embora o “perigo vermelho” tenha deixado de ser a ameaça direta ao capitalismo<sup>26</sup>, durante os anos 80 e início da década de 90, o capitalismo encontra-se “*novamente às voltas com problemas da época entre guerras que a Era Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante*” (Hobsbawm, 1995:19). Os argumentos forjados pelo capital para explicar essa realidade perversa da sua crise estrutural, é de que estamos diante da crise do Estado Previdenciário, conseqüência dos gastos públicos indevidos e do excesso de benefícios sociais. Porém, como afirma Frigotto (1995:66) “*a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço*”.

<sup>26</sup> No capítulo 8, Hobsbawm (1995) empreende uma análise do que representou a Guerra Fria e a retórica do expansionismo comunista. E afirma que “*a peculiaridade da Guerra Fria era de que, em termos objetivos, não existia perigo eminente de guerra mundial. Mais do que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra*” (p.224). Hoje está evidente que a URSS não tinha objetivos expansionistas, que não pretendia avançar com o socialismo além do combinado nas conferências de cúpula de 1943-5, não obstante o governo americano precisava manter intenso o anticomunismo para poder obter consensos na sua política interna assim “*a histeria pública tornava mais fácil para os presidentes obter de cidadãos famosos, por sua ojeriza a pagar impostos, as imensas somas necessárias para a política americana. E o anticomunismo era genuína e visceralmente popular num país construído sobre o individualismo e a empresa privada*”(p.232)

Nas temáticas apresentadas nos diferentes artigos publicados no periódico *Finanças & Desenvolvimento (F&D)* <sup>27</sup> na década de 90, constatamos que o eixo de análise e argumentação é a versão da crise como consequência do Estado previdenciário, do planejamento e do protecionismo na economia. As recomendações recorrentes para sair dessa crise, especificamente para os países *em desenvolvimento* e do ex-campo socialista, dizem respeito a medidas de estabilização macroeconômica e de reformas estruturais.

Nesse sentido, mencionam-se receitas que estimulariam a “harmonia” do mundo “globalizado” e a conseqüente integração das economias *em desenvolvimento* no mercado internacional: a privatização, gerando mudanças no papel do Estado - com uma maior dependência do setor privado; a diminuição dos gastos militares do terceiro mundo; liberação das taxas de juros; combate a inflação e a corrupção. Ao defender as reformas nas atividades agrícolas na Hungria, Ringlien (1990:13) afirma que

*“este novo modo de ver as coisas indica o reconhecimento de que é preciso partir de maneira mais determinada para políticas orientadas para o mercado, e de que a agricultura corporativa, tal como praticada na Hungria e em outros países do Leste europeu, é ineficiente e não se adapta a um mercado mundial altamente competitivo”*

---

<sup>27</sup> Este periódico é de publicação trimestral em inglês, árabe, chinês, francês, alemão, português e espanhol do FMI e do Banco Mundial com sede em Washington, EUA. A edição em português é publicada em colaboração com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Rio de Janeiro, e encontra-se a disposição na biblioteca da Fundação. A partir de Junho 1998, o Banco Mundial deixa de ser co-patrocinador do periódico, o que impõe restrições orçamentárias (sic!) e a alternativa encontrada foi a suspensão da publicação das duas edições de menor circulação, ou seja, as de língua alemã e portuguesa.

Segundo Chesnais (1996:25), no entanto, precisamos decifrar as palavras carregadas de ideologias, porque o verdadeiro sentido de

*“estimular o ‘globalismo’ significa, para eles (primeiro mundo), fazer o seguinte chamado aos dirigentes industriais e políticos americanos e europeus: vamos parar de brigar por questões menores e bobas, como quotas de importação e de que modo nós manejamos a política industrial, vamos tomar consciência de nossos interesses comuns e cooperar!”*

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (1991) do Banco Mundial, intitulado *O Desafio do Desenvolvimento*, apresenta como temática principal a integração de governos e mercados, ou seja, a superação do Estado Previdenciário. Segundo o Relatório (1991:1)

*“ os mercados competitivos constituem o melhor meio encontrado até hoje de organizar eficientemente a produção e a distribuição de bens de serviços. A competitividade interna e externa proporciona os incentivos que desencadeiam o espírito empresarial e o progresso tecnológico (...) Não é uma questão de optar entre Estado ou mercado: ambos têm papéis importantes e insubstituíveis a cumprir. Hoje, começa a haver um consenso em favor de uma abordagem de desenvolvimento que seja ‘favorável às forças de mercado’ Pois, quando os mercados podem funcionar bem e tem a liberdade de fazê-lo, o progresso econômico tende a ser substancial”*

Com a queda do socialismo e a crise da dívida na América Latina, a conjuntura nos anos 90 está sendo, para esses países, de crescente hegemonia da política neoliberal através de reformas e da ideologia da globalização.

Associada a esse contexto foram fabricadas as afirmativas do “fim da história”, do “fim das utopias” e que assim o capitalismo teria saído vitorioso - como a única alternativa para a humanidade.

Para os países do antigo campo socialista, a opção pelas políticas neoliberais tem representado um enorme retrocesso em muitas das conquistas sociais alcançadas no período do socialismo. O relatório de 1996, do Banco Mundial, é todo dedicado a exposição dos benefícios e necessidades da passagem da economia planificada para a economia de mercado. Assim, a

*“ meta a longo prazo da transição é a mesma das reformas econômicas em geral: construir uma próspera economia de mercado capaz de melhorar o padrão de vida a longo prazo. O que distingue a transição das reformas em outros países é a transformação sistêmica que ela implica: é preciso que a reforma penetre nas regras fundamentais do jogo, nas instituições que moldam o comportamento e guiam as organizações”(Banco Mundial, 1996:1)*

Com o retorno das teses do livre mercado a educação ocupa um lugar de destaque o que podemos comprovar no capítulo 8 de *Investimento em Capital Humano*, do relatório de 1996, no qual é assinalado o caráter estratégico das reformas nos sistemas educacionais e de saúde dos países ex-socialistas para a transformação em economia de mercado, embora reconheça que esses países conseguiram resolver a problemática da universalização da educação básica e da erradicação do analfabetismo, afirma-se que

*“alta qualidade dos serviços básicos de educação e saúde e o acesso fácil a esses serviços eram duas conquistas de que o planejamento centralizado mais se orgulhava (...) No sistema de planejamento centralizado, os países da ECO<sup>28</sup> e a União Soviética eram sociedades bem instruídas, com índices quase universais de matrícula primária e secundária inicial, altos níveis de alfabetização comparados com outros países de renda semelhante (e, às vezes, com os de outros países de renda muito maior) (...) Contudo, os sistemas de saúde e educação herdados pelos governos em transição foram montados para encaixar-se no rígido contexto de uma economia comandada, e não para adaptar-se às demandas mais flexíveis e sempre mutáveis dos mercados livremente competitivos. Assim, há necessidades de uma reforma da educação, tanto para dotar os trabalhadores de aptidões mais transferíveis e negociáveis como para preparar cidadãos informados e habilitados a participar ativamente da sociedade civil. (...) Para os governos, a dificuldade consistirá em reformular os serviços de saúde e educação de modo a satisfazer às demandas de um novo sistema econômico, mas conservando os resultados obtidos com o sistema antigo” (Banco Mundial, 1996:136)*

Torna-se explícito que o fundamental é a adaptação para satisfazer as demandas de um novo sistema econômico, mesmo que a continuidade do atendimento das metas educacionais perseguidas pelo mundo capitalista, principalmente nos países *em desenvolvimento*, ou seja, a universalização da educação básica e o fim do analfabetismo - já alcançadas pelos países ex-socialistas - venha se constituir uma nova dificuldade para os governos que estão implementando a transição ao capitalismo através das reformas.

---

<sup>28</sup> Europa Central e Oriental.



Qual é a base da hegemonia que está sendo estabelecida principalmente após fim do campo socialista? Qual o papel que a educação adquire neste contexto? No próximo item, pretendemos analisar essas questões verificando se essa hegemonia é para todos os Estados nacionais, ou se especificamente deve ser assimilada e implementada nos países pobres.

## 2. A Ideologia da “Globalização”

*“Aqueles entre nós que viveram os anos da Grande Depressão ainda acham impossível compreender como as ortodoxias do puro mercado livre, na época tão completamente desacreditadas mais uma vez vieram a presidir um período global de Depressão em fins da década de 1980 e na década de 1990, que, mais uma vez, não puderam entender nem resolver. Mesmo assim, esse estranho fenômeno deve lembrar-se da grande característica da história que ele exemplifica: a incrível memória curta dos economistas teóricos e práticos”. (Hobsbawm, 1995:107)*

“Globalização”, “aldeia global”, “fábrica global”, “Era do globalismo”, “mundialização”, “informatização”, são metáforas e conceitos, que na maioria das vezes, dispensam explicação, tomando a imagem dominante diante da invasão proporcionada pelos meios de comunicação, publicações acadêmicas e discursos governamentais em diversos países afirmando-os como a realidade da nova era pós-socialismo. Assim,

*“ os grandes meios de comunicação de massa querem a todo custo convencer que a grande transformação do capitalismo desse fim de século é incontornável (...) esta propaganda de pensamento único (...) é a tradução ideológica dos interesses do capital mundial, veiculando, nos principais meios de comunicação, as políticas neoliberais recomendadas pelas grandes instituições econômicas internacionais que usam e abusam dos créditos, das informações e da autoridade que lhes foi concedida pelo grande capital : a OCDE, o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Essa nova ortodoxia busca submeter todos os governos do mundo à única política possível”: aquela do consentimento aos ricos” (Leher,1998:75)*

O que vem a ser o “pensamento único”? *“Trata-se da tradução em termos ideológicos da pretensão universal dos interesses de um conjunto de forças econômicas, em particular do capital internacional” ( Ramonet, 1997:23).*

De tanto repetir determinadas afirmações somos levados acreditar, principalmente após a queda do muro de Berlim, que só existe o caminho: capitalista e neoliberal, a ser seguido por todos: governos, partidos políticos, movimentos sociais, etc. Dessa forma, *“a repetição constante desse catecismo em todos os meios de comunicação por quase todos os políticos (...), confere a ele uma tal força de intimidação que asfixia toda tentativa de reflexão livre e torna muito difícil a resistência contra esse novo obscurantismo” (Ramonet, 1997:25).*

A globalização aparece como a ideologia vitoriosa da nova era, tendo alguns mitos considerados como verdades inquestionáveis<sup>29</sup>. Esses mitos estão baseados, principalmente, na separação do pensamento econômico da

perspectiva histórica. Assim, a análise do quadro internacional é estabelecida através da propagação de slogans e chavões de diferentes tipos, como por exemplo *“a percepção de que há processos em curso que dominam de maneira inexorável a economia mundial e tende a destruir as fronteiras nacionais* (Batista Jr., 1998:7). A falta de perspectiva histórica nos coloca diante de forças econômicas globais incontroláveis, que são capazes de paralisar qualquer tipo de iniciativa nacional, resultando que *“globalização’ vira uma espécie de desculpa para tudo, uma explicação fácil para o que acontece de negativo no país”* (Batista Jr., 1998:9)

Batista Jr. (1998) ressalta o que considera os mitos da globalização<sup>30</sup> e apresenta argumentos, afirmando que a globalização é uma falsa novidade e que apesar da ampliação dos métodos modernos de comunicação e transporte *“não se deve perder vista que a economia internacional dispõe, há mais de cem anos, de meios de informação e transporte capazes de sustentar um sistema genuinamente internacional”* (Batista, 1998:13)

Que hegemonia vem sendo construída a partir dessa ideologia que apresenta um único receituário o qual, principalmente, os países *em desenvolvimento* tem que se adaptar? Chesnais nos fornece uma primeira compreensão dessa questão ao descrever a submissão das relações sociais a lógica do capital, pois

---

<sup>29</sup> Batista Jr. afirma que *“não há dúvida de que, como toda ideologia de sucesso, a ideologia da globalização tem um substrato de realidade, alguma conexão com os fatos que lhe confere certa plausibilidade. Apóia-se em meias-verdades”* (1998:7)

<sup>30</sup> O autor destaca os mitos da *“globalização, são eles: Falsas Novidades da “Globalização; Fronteiras da Globalização; Distribuição Geográfica do Comércio e dos Movimentos de Capital; O mito do Declínio do Estado, O mito da Empresa “Transnacional” e a Dimensão Financeira do Processo de Internacionalização* (Batista, 1998, p.69 ss)

*“ para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberação e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado”* (Chesnais, 1996:25)

As reformas “recomendadas” aos países em desenvolvimento são afirmada como necessárias para a inevitável e necessária integração ao mercado financeiro mundial e conseqüentemente a entrada de capital e de investimentos no país. Não obstante, Chesnais (1996:67) demonstra, baseado em gráficos e na análise da UNCTNC<sup>31</sup>, que

*“ verifica-se que o comércio no interior da ‘triade’ também aumentou mais rapidamente do que o conjunto do comércio mundial, passando de 13% para 17% deste, no decorrer desse período. Tanto em termos de investimentos direto, como em termos de comércio, as interdependências no interior da Triade tiveram, portanto, efeito superior às interdependências relativas, tanto ao resto do mundo, como às ligações entre a Triade e o resto do mundo, revelando maior velocidade de integração dentro da Triade do que entre a Triade e o resto do mundo’ (UNCTNC, 1991, p.36) (...) A concentração e a marginalização estende-se também, e de forma ainda mais acentuada, à tecnologia. (...) a maioria dos países do mundo não somente estão excluídos dos acordos de cooperação tecnológica entre as companhias, mas que se esgotaram até as vias tradicionais de transferência de tecnologia”*

Chesnais (1996) nos demonstra que apesar da ideologia da globalização afirmar que na nova era do mundo global o mercado irá *melhorar o padrão de*

*vida para todos a longo prazo*, os dados da realidade mostram que o intercâmbio comercial e de investimento e a conseqüente acumulação de riqueza estão concentrados em alguns dos países *desenvolvidos*..

Essa concentração de riqueza, característica principal do modo de produção capitalista, ao longo do tempo acumulou e gerou novas problemáticas, que são confirmadas por instituições internacionais como o FMI e o Banco Mundial, dentre outros organismos - que representam os principais estrategistas, condicionadores de políticas e instrumentos de hegemonia do grande capital internacional. Hobsbawm (1992a) ressalta três dessas problemáticas, que encontram-se em franca expansão, e exigem solução a curto prazo neste final de século. A primeira problemática é da destruição do meio ambiente: em diferentes artigos no periódico *Finanças & Desenvolvimentos* essa temática aparece como uma preocupação crescente para a comunidade internacional e ressaltado que os “governos têm de considerar os possíveis impactos de suas políticas ambientais no equilíbrio macroeconômico” ( Miranda, 1991:25). Não obstante, o que ocorre na prática é que essas políticas ambientais estão subordinadas à lógica da exploração sem limites dos recursos naturais, para se alcançar mais lucros, configurando um crescimento econômico desmedido e cada vez mais acelerado.

A segunda problemática é o enorme fosso entre os países ricos e pobres, e também entre as classes sociais dentro destes. Para Chesnais, o uso indiscriminado das estratégias de reformas globais nas economias dos países *em desenvolvimento*

---

<sup>31</sup> Centro das Nações Unidas sobre Companhias Transnacionais.

*“tem como resultado ocultar o fato de que uma das características essenciais da mundialização é justamente integrar, como componente central, um duplo movimento de polarização, pondo fim a uma tendência secular, que ia no sentido da integração e da convergência. A polarização é, em primeiro lugar, interna a cada país. Os efeitos do desemprego são indissociáveis daqueles do distanciamento entre os mais altos e os mais baixos rendimentos, em função do capital monetário e da destruição das relações salariais estabelecidas (sobretudo nos países capitalistas avançados) entre 1950 e 1970. Em segundo lugar, há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países da periferia”*  
(Chesnais, 1996:37)

A terceira problemática é a intensa subordinação da humanidade à economia. O capitalismo dos anos 90 aprofunda a desesperança nas possibilidades de relações sociais mais humanizadoras, e minimamente solidárias, na medida em que

*“mina e corrói as relações entre seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral em que nada conta a não ser o desejo do indivíduo, aqui e agora. (...) O capitalismo exige um crescimento de produtividade sem fim. Diferente das máquinas e de seus produtos, que se tornam cada vez mais eficientes e baratos, os seres humanos permanecem obstinadamente humanos”.*  
(Hobsbawm, 1992b:266)

Não obstante, o capitalismo apresenta promessas de uma vida decente para todos dentro da sociedade de “livre” mercado. Em um discurso para 800 empresários e políticos, em São Paulo, o presidente americano, Bill Clinton,

chama “atenção para a necessidade de melhorar os padrões sociais - sobretudo na América do Sul entre os que têm e os que não tem” (JB, 1997:13)<sup>32</sup>. E continua afirmando que

*“é preciso entender que nenhum país encontrou a fórmula perfeita para abraçar a globalização da economia e, ao mesmo tempo, preservar e melhorar os padrões sociais, reconheceu Clinton numa espécie de convocação aos países do continente, para que negociem nas duas frentes - a da integração comercial e a do progresso social” (JB, 1997:13).*

Assim como nos discursos apresentados pelo Banco Mundial existe um deslocamento das análises das relações entre o capital e o trabalho, para a relação entre ricos e pobres, ou entre “abastados” e desprivilegiados. Para superação do abismo crescente entre ricos e pobres, os governos, a iniciativa privada e o “mercado”<sup>33</sup> são convocados atuarem juntos.

A hegemonia da ideologia da “globalização” nos anos 90 tem como objetivo legitimar o desmonte total da economia planejada, do Estado Desenvolvimentista

<sup>32</sup> **PRESIDENTE Convoca à Luta pelo Social.** Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, Caderno Brasil, p.13, 16 out.1997.

<sup>33</sup> É importante ressaltar que a ideologia da “globalização” e a tentativa de implementação do pensamento único o mercado é citado, convocado e apresentado como um ente independente que impõe normas e direção para as políticas econômicas. Segundo o *Dicionário de Economia* (Sandroni, 1989:193) “o mercado pode ser entendido como o local, teórico ou não, do encontro regular entre compradores e vendedores de uma economia determinada (...) Ele se expressa, entretanto, sobretudo na maneira como se organizam as trocas realizadas em determinado universo por indivíduos, empresas e governos” Sendo assim, para a realização dos mercados há a necessidade imprescindível da ação humana através de determinadas relações sociais. Lênin em seus trabalhos demonstrou através da teoria do imperialismo, conforme apresentada no primeiro cenário desta dissertação, que não existe o mercado perfeito e harmonioso e sim o predomínio dos monopólios e oligopólios determinando a acumulação e concentração de riquezas de uns poucos grupos sociais.

e por outro lado, o alívio da pobreza - pois, com algumas necessidades básicas atendida as contradições inerentes ao capitalismo serão amenizadas.

Segundo Leher a conexão pobreza e segurança defendida e propagada pelo Banco Mundial tem como objetivo principal assegurar a estabilidade política, para que as conquistas das reformas impostas aos países *em desenvolvimento* não sejam perdidas. Assim, torna-se necessário que os países ricos ampliem “a *ajuda*’ ao combate à pobreza nas (vastas) regiões do planeta, excluídas dos benefícios da *globalização*’” (Leher, 1998:93)

A temática da pobreza é apresentada como uma problemática que precisa ser aliviada e não como um processo de exclusão social pois, apesar das “boas intenções” dos diferentes governantes, não foi encontrado, dentro do capitalismo, a fórmula perfeita para abraçar a globalização da economia e, ao mesmo tempo, preservar e melhorar os padrões sociais.

É no contexto dessas problemáticas agudas que a educação é incorporada como um canal de construção e implementação da hegemonia dominante, apesar deste processo oferecer grandes possibilidades também para a construção de uma contra-hegemonia que corresponda os interesses dos trabalhadores<sup>34</sup>. Dessa

---

<sup>34</sup> O trabalho de Barão e Angelis (1998) demonstra que apesar do predomínio da política educacional brasileira estar associada aos interesses do grande capital internacional, o I e II CONED representou a organização dos educadores ocupando brechas do sistema, ou seja, a possibilidade dos educadores construir um Plano nacional de Educação que corresponda a implementação da educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos, em todos os níveis. Sobre a importância desses congressos Leher também os aponta como uma nova forma de ação civil, pois “o congresso constitui a principal iniciativa da democracia participativa contra a política educacional neoliberal em curso no país, transformando-se em referencial político para inúmeras entidades e profissionais da educação, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todas as regiões do país. O Congresso organiza a construção de alternativas ao modelo vigente, pautadas na ética e na participação democrática” (1998:248) O autor continua a análise afirmando que “o maior desafio é transformar o CONED em um movimento de massa que ultrapasse os seus encontros anuais” (op. cit:253)



forma, a educação<sup>35</sup> é considerada como uma prioridade eficiente e eficaz para o alívio da pobreza.

A ideologia da globalização sustenta que cada vez mais o cenário internacional é o palco de tomadas de decisões econômicas e políticas, e sem dúvida que a educação tem uma importante função nesse processo. Os diferentes encontros, reuniões, conferências e recomendações internacionais demonstram a imensa rede de comunicação e cooperação internacional que esta se processando através das reformas educacionais implementadas nos diferentes países. Segundo Schiewer (1995:255),

*“nas últimas quatro décadas, uma expansão educacional mundial uniformizada abraçou todos os níveis do sistema educacional. Essa expansão tem sido tão grande e tão uniforme que não mais pode ser explicada em termos das diversas condições contextuais, demandas sociais ou tendências prevalecentes em ambientes bastantes diversos ”*

A ONU<sup>36</sup>, seus organismos e agências, assumem o papel de elaboradores de propostas “consensuais” para alcançar resoluções para as problemáticas internacionais, seja como orientadores intelectuais e técnicos

<sup>35</sup> Conforme trabalho apresentado no II CONED, Barão (1997) ao analisar os artigos sobre educação no periódico *Finanças & Desenvolvimento*, constatou-se que a prioridade na educação está reduzida especificamente ao primeiro ciclo do ensino fundamental em detrimento dos outros graus de ensino.

<sup>36</sup> Hobsbawm descreve a criação da ONU em 1945, como a necessidade de instituições que fossem capazes de lidar com os problemas que se tornavam mais evidentes. Não obstante “o melhor que se pode dizer dessa organização é que, ao contrário de sua antecessora, a Liga das Nações, a ONU continuou existindo por toda a segunda metade do século XX e na verdade se tornou um clube cuja filiação, cada vez mais, mostrava que um Estado tinha se tornado soberano internacionalmente(...) não tinha poderes de ação independente (...) A simples necessidade de coordenação global multiplicou as organizações internacionais mais rápido do que nunca nas Décadas de Crise” (1995:419) O autor continua, ressaltando a primazia e autoridade adquirida na

(auto-definição da UNESCO nos documentos estudados) seja como financiadores e implementadores diretos de seus projetos (Banco Mundial, dentre outros). Essas organizações *“fornecem não apenas definições institucionalmente(...) - como recursos para publicações e, portanto, oportunidades extraordinárias para distribuição e influência internacional”* (Schiewer, 1995:257).

### 3. A Política Neoliberal

Assim como o termo globalização, o termo neoliberalismo também está em todos os cantos e recantos, sem uma definição clara do seu significado. Parece que, realmente, chegamos ao fim da história e que o projeto político neoliberal chegou para ficar, não adiantando esboçar reação, pois afinal a utopia socialista, parece ter acabado com a queda do muro de Berlim.

Como afirma Luis Fernandes (1995:1), por um lado a direita tenta desqualificar a discussão do que seja o neoliberalismo, por outro lado para a esquerda *“o termo passou a ser incorporado de forma excessivamente genérica e indiscriminada, como qualitativo pejorativo para toda e qualquer política e/ou ação que não se está de acordo”*. Essa falta de aprofundamento acaba não possibilitando que se perceba a especificidade do projeto em curso e assim perde-se as oportunidades de empreender ações contra-hegemônicas explorando as contradições do neoliberalismo.

O objetivo desse item é justamente tentar fazer o aprofundamento dessa especificidade, para assim compreendermos o significado desse projeto,

---

década da crise (anos 70) dos organismos financeiros (FMI e Banco Mundial), que são apoiados

suas contradições e suas possibilidades de superação. Para tanto, iremos trabalhar as bases da política neoliberal quando ainda não era um projeto hegemônico na economia, ou seja, de 1944 -1960, e depois de 1973 até os dias atuais, quando torna-se, aparentemente, a única alternativa possível tanto para os governos com um projeto conservador, comprometido com o capital, quanto para os governos de esquerda, comprometidos com o trabalho. Um outro objetivo é oferecer as bases teóricas para no último capítulo analisarmos o governo brasileiro e a sua política educacional nos anos noventa.

#### **a) Surgimento da Matriz Política Neoliberal.**

O contexto do surgimento da política neoliberal acontece quando um grupo de liberais se reúne para tentar uma ofensiva contra a teoria e as práticas socialistas, e as práticas “intervencionistas” por parte do Estado. A primeira tentativa ocorreu em 1938, na cidade de Paris, no Centro Internacional de Estudos para a renovação do Liberalismo, mas foi desarticulado com o início da guerra.

Entre essa desarticulação, devido à guerra, e uma nova tentativa de articulação, o economista da “Escola Austríaca” Friedrich Hayek (1944) publica um livro, intitulado o *Caminho da Servidão*<sup>37</sup>, que é considerado a origem teórica do neoliberalismo. O conteúdo do livro, segundo Fiori (1996), foi logo de início uma

---

pela oligarquia dos grandes países capitalistas, rotulada de “grupo dos setes” (G7).

<sup>37</sup> É importante ressaltar que para essa dissertação foram consultadas as seguintes partes do livro de Hayek: os prefácios da edição Inglesa de 1944, da edição Norte-Americana de 1975, da edição inglesa de 1976 e a Introdução.

crítica contundente ao Estado de bem estar social, afirmando que esse tipo de prática era semelhante à do socialismo, ou seja, iria levar a servidão do homem.

Na leitura do prefácio à edição inglesa, de 1944, percebemos a definição explícita sobre a postura política de Hayek e a consciência de que não se trata de um projeto individual e sim expressa idéias de um coletivo social. Além dessa explicitação consciente do seu ponto de partida teórico, podemos observar que o alvo principal de suas críticas são os socialistas. No prefácio da edição norte americana em 1973, período em que não havia mais guerra, o autor apresenta uma avaliação do que representou na prática a teoria que o livro sistematizou, e assim, de forma mais organizada e aprofundada, escreve Hayek:

*“eu escrevia, pois, sobre o fenômeno dos quais quase todos os meus leitores europeus tinham uma experiência mais ou menos próxima e apenas expunha com método e coerência o que muitos sentiam intuitivamente. Já ia a meio caminho uma desilusão quanto a esses ideais, e estudá-los com espírito crítico apenas tomava essa desilusão mais articulada e explícita” (1990:11).*

O ataque ao socialismo fundamenta-se no planejamento da economia, que restringe a liberdade. No prefácio de 1973 ao afirmar a validade do objetivo central do livro escrito em 1944, afirma que:

*“creio que o que existe nele de importante deve ainda prestar seus serviços, embora reconheça que está quase morto no mundo ocidental o socialismo radical contra o qual ele se dirigia primordialmente: aquele movimento estruturado, que visava uma organização premeditada da vida econômica pelo Estado transformado em principal proprietário dos meios de produção(...) No entanto, ainda que o socialismo radical seja talvez coisa do passado, algumas de suas concepções penetravam demasiado a fundo toda estrutura de hoje, a ponto de justificar uma atitude de complacência (...) Essa mistura de ideais contraditórios e com freqüência inconsistentes que, sob o rótulo de Estado previdenciário, em grande parte substituiu o socialismo como objetivos dos reformadores, precisa ser analisado com discernimento, se não quisermos que seus resultados sejam semelhantes aos do socialismo extremados” (Hayek, 1990,:13).*

Constatamos, assim, que o planejamento centralizado levará o homem ao caminho da servidão, em detrimento da liberdade do livre mercado. Logo, o objetivo é combater o socialismo e o Estado previdenciário. Pois, para a teoria liberal a base da economia é a liberdade do mercado, de tal forma que as conquistas e experiências sociais tenham que estar subordinadas a este:

*“só compreendendo por que e como certo tipo de controle econômico tende a paralisar as forças propulsoras da sociedade livre, e que espécie de medidas são em particular perigosas nesse campo, poderemos esperar que as experiências sociais não nos conduzam a situação que ninguém entre nós deseja” (op.cit:14).*

Na introdução, é explícita a comparação entre a ascensão do nazismo e do socialismo, pois para ele ambos são “totalitários”, chegando a afirmar que : *“poucos estão prontos a admitir que a ascensão do nazismo e do fascismo não foi uma reação contra as tendências socialistas do período precedente, mas resultado necessário dessas mesmas tendências”* (op.cit.:33).

A segunda tentativa de articulação, foi organizada em 1947, na Suíça, com o mesmo grupo básico agora mais ampliado. Esse grupo ficou conhecida como “sociedade de Mont Pèlerin”. Essa organização era um tipo de maçonaria neoliberal, altamente organizada com reuniões a cada dois anos. O resultado dessa segunda reorganização, é sintetizado por Anderson ( 1995) nos seguintes pontos: i) eram adversários do Estado de bem estar social; ii) combatiam o keynesianismo e o solidarismo e iii) tinham como objetivo preparar as bases de um novo capitalismo.

Hoje podemos perceber, que embora ainda não fosse majoritária, essa articulação foi de grande importância para as bases políticas da política neoliberal desse final de século.

## b) A Política Neoliberal no Contexto das “Décadas de Crise”.

*“A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu as referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (Hobsbawm, 1995:393).*

Principalmente para nós, do terceiro mundo e, especificamente, da América Latina, entendermos a transformação da política neoliberal, ou seja, a passagem de projeto minoritário a uma política que ganhou toda a “opinião pública”<sup>38</sup> com sua propaganda e implementação nas práticas atuais dos diferentes governos, especificamente os brasileiros dos anos 90, faz-se necessário entender o contexto da crise do modelo keynesiano tendo como marco referencial o ano de 1973.

Antes, porém dos fatos históricos iremos ao dicionário de economia organizado por Paulo Sandroni (1989) para buscar uma definição do que representou o keynesianismo :

---

<sup>38</sup> Para uma melhor definição de opinião pública para essa dissertação ver Primeiro cenário, no item Gramsci e a hegemonia.

*“modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, e adotando, no todo ou em parte, as políticas sugeridas na principal obra de Keynes<sup>39</sup>, The General Theory of Employment, Interest and Money, 1936 ( A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda ). Tais propostas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos (op. cit: 162).*

Na definição acima e no livro de Hayek (1990) podemos perceber que no contexto da década de 70 a luta travada entre liberais/ neoliberais e keynesianos vinha de longe, pois ambos apresentavam argumentação econômica e tinham posicionamentos ideológicos que refletiam diferentes concepções de sociedade . O que realmente representou a crise da década de 70 ? O que estava implícito e representou na prática essa batalha entre os neoliberais e os keynesianos ? Ao procurarmos essas respostas encontramos em Hobsbawm (1995), a seguinte afirmação:

---

<sup>39</sup> Segundo Paulo Sandroni (1989) Keynes foi “o mais célebre economista ( 1883-1946) da primeira metade do século XX, pioneiro da macroeconomia. Seus estudos sobre emprego deitaram por terra os conceitos da ortodoxia marginalista e as políticas por ele sugeridas conduziram a um novo relacionamento, de intervenção, entre o Estado e o conjunto das atividades econômicas de um país. (...) Escrito durante os anos da Grande Depressão a teoria geral abalou irremediavelmente as inovações clássicas do liberalismo econômico, mostrando a inexistência do princípio do equilíbrio automático na economia capitalista” (op. cit.: 162).



*“a esse respeito, os defensores da economia da Era de Ouro não foram bem sucedidos. Isso se deu em parte porque eles eram limitados por seu compromisso político e ideológico com o pleno emprego, com Estados de bem estar e com a política de consenso de pós-guerra. Ou melhor, estavam espremidos entre as demandas de capital e trabalho, quando o crescimento da Era Ouro não mais permitia que lucros e rendas não comerciais igualmente aumentassem sem interferir uns com os outros”* (Hobsbawm, 1995:400).

O que se processou foi o término do pleno desenvolvimento econômico da produção industrial, no capitalismo, muito embora nos países ricos continuasse tendo um lento crescimento, garantindo o não desmoronamento e o crescimento da economia global. A contradição entre capital e trabalho foi sendo aprofundada no ‘modelo’ keynesiano no contexto da Era Ouro, o que agravou a crise. Dessa forma, foi possível um contra-ataque ofensivo, da histórica briga anterior à Guerra, entre keynesianos e liberais, ou seja, o contra -ataque dos ideais do livre mercado defendidos pelos denominados hoje neoliberais.

Porém, associado a esse crescimento vieram os problemas críticos que haviam sido superados no período da Era Ouro, tais como: desemprego em massa, miséria, instabilidade econômica e as mudanças no mundo da produção e do trabalho. Dessa forma, toda a estabilidade adquirida na Era Ouro estava perdendo suas referências ao combinar baixas taxas de crescimento, alta taxas de inflação e de desemprego.

Para os neoliberais, segundo Fiori (1996), o diagnóstico dessa crise estava baseado, principalmente, em quatro pontos: excesso de democracia; demasiada organização dos organismos sindicais; excesso de Estado e alta regulação. Enfim, afirmavam que a origem da crise estava nos pilares da social democracia com o estado providenciário e mais tarde, no caso da América Latina e Caribe, a crise era sinônimo do Estado desenvolvimentista.

A crítica neoliberal encontra-se baseada na superação do modelo de Estado regulador que, ao assumir a responsabilidade das questões sociais, cria barreiras ao pleno desenvolvimento do livre mercado. O retorno à política econômica de livre mercado nos parece a busca de sobrevivência do modo de produção capitalista. Assim, para os neoliberais os pilares fundamentais para a superação da crise em curso seriam : i) desestatização das forças produtivas; ii) desregulação das atividades econômicas; iii) individualização de direitos e benefícios.

Em concordância com os três pontos acima, faremos uma síntese das bases da ofensiva da política neoliberal no plano das propostas, para num segundo momento, analisar como estas se implementam nas políticas dos diferentes governos.

O que podemos denominar de primeira base da ofensiva da política neoliberal é o convencimento, sem dúvida a partir de uma determinada leitura da realidade conveniente aos neoliberais, do esgotamento do Estado keynesiano, desenvolvimentista e socialista ( especialmente o soviético).

A segunda base relaciona-se com o papel assumido pelos mercados financeiros e monetários altamente “globalizados” neste fim de século.

A terceira base se sustenta no desmonte, via privatização das estruturas do capitalismo de Estado e do socialismo abrindo novas fontes de acumulação para os grandes grupos monopolistas privados, permitindo-lhe reverter, temporariamente, a tendência da queda da taxa de lucro embutida na própria dinâmica do sistema capitalista.

Nos parágrafos abaixo iremos fazer uma breve análise de como foi a implementação do projeto político neoliberal, embora seja preciso explicitar o que nos alerta Perry Anderson (1995) ao afirmar que:

*“o programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE - Organização Européia para o Comércio e o Desenvolvimento - tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas” (op. cit.: 11).*

Assim, Hobsbawm (1995), ressalta a dificuldade que o ideário da política neoliberal, nas primeiras experiências - Inglaterra e EUA – teve para a sua estruturação na totalidade de seus princípios, principalmente devido as inúmeras contradições que a teoria do livre mercado apresenta na sua aplicação prática.

Não obstante, podemos afirmar que a partir do convencimento, segundo as bases da política neoliberal, sobre a necessidade de um Estado mínimo, moderno e desburocratizado e que deve assumir apenas a função de estimulador das

forças do mercado, esta implícito uma crescente intervenção estatal na economia. Dessa forma, há um realocamento do investimento estatal, ou seja, a retirada do Estado dos programas sociais para o setor econômico/ financeiro.

É polêmico afirmar que o projeto político neoliberal seja, atualmente, hegemônico em todos os países capitalistas, principalmente nos países do primeiro mundo, como ressalta Hobsbawm(1995:402), no trecho abaixo:

*“na verdade, não havia política econômica neoliberal única ou específica, a não ser após 1989 nos ex-Estados socialistas da região soviética, onde se fizeram algumas tentativas previsivelmente desastrosas, a conselho de geniozinhos econômicos ocidentais, de transferir de um dia para o outro as operações da economia para o livre mercado. O maior dos regimes neoliberais, os EUA do presidente Reagan, embora oficialmente dedicado ao conservadorismo fiscal (isto é, orçamentos equilibrados) e ao ‘monetarismo’ de Milton Friedman, na verdade usou métodos keynesianos para sair da depressão de 1979-82, entrando num déficit gigantesco e empenhando-se de modo igualmente gigantesco ao aumentar seus armamentos(...) Na verdade, os regimes mais profundamente comprometidos com a economia de laissez-faire eram também às vezes, e notadamente no caso dos EUA de Reagan e da Grã-Bretanha de Thatcher, profunda e visceralmente nacionalistas e desconfiados do mundo externo”*

Essa falta de coerência entre a base teórica e a implementação prática não é verificada na política recomendada para os governos dos países da América Latina e Caribe. Nessa região, tal política foi implementada no final dos

anos oitenta, tendo algumas experiências isoladas - o Chile a partir de 1973 e a Bolívia a partir de 1985. E sua implementação se deu a partir de uma pressão sistemática, associada as condicionalidades pela continuidade do financiamento externo, via organismos internacionais, e nas diretrizes "recomendadas" pelo Consenso de Washington.

### **c) O Consenso de Washington e a América Latina**

*"Mínimo de governo e máximo de iniciativa"* (Batista, 1994: 108).

Esse slogan faz parte de um conjunto de regras estabelecidas pelos organismos internacionais - FMI, BIRD e BID, dentre outros - que através de seus funcionários vem tendo como objetivos reformas no campo econômico e político para todo o Terceiro Mundo.

Aparentemente as regras resultantes da reunião na capital dos Estados Unidos, Washington, em Novembro de 1989, são regras sem caráter deliberativo, com formato acadêmico. O objetivo dessa reunião que foi convocada pelo Institute for International Economics (Instituto para a Economia Internacional), e que congregou diversos economistas e outros especialistas vinculados especialmente ao FMI e ao Banco Mundial, era proceder uma avaliação das reformas empreendidas pelos países da região. Cabe ressaltar que a experiência neoliberal executada no Chile a partir de 1973 serviu como um "modelo" importante para subsidiar as discussões dessa reunião.

O resultado dessa reunião deveria criar procedimentos a serem adotados pelos países da América Latina e Caribe e pelos países do ex-mundo socialista, para que obtivessem apoio político e econômico das grandes potências através de seus representantes internacionais, ou seja, os organismos internacionais.

O acadêmico Jonh Williamson apresentou um 'paper', nessa reunião onde ele usou a expressão Consenso de Washington. Na verdade o Consenso de Washington não apresentou nenhuma novidade, apenas reiterou a política já em curso pelos Estados Unidos por meio de economistas vinculados a agências internacionais e do governo norte-americano.

Dessa forma, a idéia de um consenso "global" passou a ser vinculada a toda política de reformas a ser implementada, pois estas eram consideradas como necessárias, para as classes dominantes e o capital internacional como se fossem do interesse de todos, e assim possibilitariam a efetivação da política neoliberal, como nos demonstra a citação abaixo:

*“as propostas do Consenso de Washington nas dez áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a correção do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capital de riscos. Tudo isso em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas”* (Batista, 1994:119).

Os argumentos utilizados nestas “indicações” de políticas associa tais reformas à modernidade evitando assim a perda do “bonde da História” para abandonarmos de vez o arcaico, que no nosso caso seria o Estado desenvolvimentista. Essas reformas são consideradas , então como:

*“as únicas capazes de modernizar o país, permitir a retomada do desenvolvimento, a inserção na economia internacional e o acesso ao primeiro mundo, ou seja, a proposta que evitaria que perdêssemos “bonde da História”, que nos levaria a uma “inserção aberta e competitiva” numa presumida ‘nova ordem mundial’ “ (Batista, 1994:136).*

É importante lembrarmos o papel da mídia e da denominada “opinião pública” neste processo de construção da ideologia da globalização e da política neoliberal associada à modernidade. Assim, à “vitória da economia de mercado”, anuncia as reformas na América Latina como iniciativa corajosa de seus líderes que estão, assim expressando decisões próprias e nacionais.

Como exemplo das “recomendações” solicitadas para se obter uma eficiente redução da ação do Estado e adquirir “ajuda” externa, podemos citar a afirmação da necessidade da redução dos gastos militares e à redefinição das forças armadas. No item B desse cenário poderemos observar que essa recomendação é reafirmada nos documentos da Conferência de Jomtien, pois é solicitado a realocação dos gastos dessa área para o investimento na educação básica.

Uma vez “comprovada” a insuficiência do Estado Nacional, assume-se na América Latina, no discurso e na ação, uma postura de total dependência externa – a ponto de se adotar medidas propostas pelo Consenso de Washington como naturais e as mais corretas para a realidade dos países da região. Dessa forma, adota-se uma economia de mercado que os próprios Estados Unidos e os outros países capitalistas centrais não implementam em seus Estados nacionais.

Em meio à consolidação dessas práticas econômicas em consonância com a ideologia da globalização, a democracia que deveria ser um meio para se atingir o desenvolvimento econômico e social, aparece como subproduto da política neoliberal, assim *“para o Consenso de Washington, a seqüência preferível pareceria ser, em última análise, capitalismo liberal primeiro, democracia depois”*(Batista, 1994:107).

Apesar de toda ofensiva neoliberal, que tem deixado o campo progressista e de esquerda meio sem rumo e ação, terminaremos com a citação de Maria da Conceição Tavares na qual afirma que projeto neoliberal não é de todo definitivo e apresenta contradições em sua base teórica, assim

*“ o FMI, baratinado com a diversidade de experiência de sucesso e insucessos - Bolívia, Peru, Israel, Argentina (três ameaças de hiper), Polônia, México, vários países da África, Rússia e agora a China - perplexo com os insucessos no Brasil, resolveu ficar mais cauteloso e ir modificando as suas recomendações. (...) As várias recomendações do atual ‘estado da arte’, encomendadas aos economistas do ‘consenso’, vão da ‘âncora cambial’ à ‘âncora de conversão’. Todas parecem indicar que se deveria adotar de novo*



*o 'estatuto colonial' do século passado e implantar na periferia alguma forma 'moderna' do modelo padrão ouro (talvez impressionados tardiamente com as experiências da Argentina e da Letônia) " (Tavares 1994: 68).*

Acreditamos, parafraseando Tavares (1994), que dentro do consenso podemos explorar alguns dissensos, e construir coletivamente um projeto alternativo que tenha como objetivo a superação da exploração do capital sobre o trabalho, pois afinal a história não acabou e somos sujeitos históricos que construímos e reconstruímos a história. Porém, os caminhos alternativos para essa construção é um projeto coletivo e extrapola o âmbito dessa produção.

A partir desse contexto internacional pretendemos ressaltar as Conferências Internacionais, que debateram as problemáticas das diferentes áreas sociais, ao longo dos anos 90. Após, iremos analisar, especificamente, os documentos resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990).

## **B- A ONU e as Conferências Internacionais sobre Educação**

### **1. As Principais Conferências da Década de 1990**

Desde o início da década de 90, as Nações Unidas tem organizado um ciclo de Conferências Mundiais. Segundo o secretário da ONU, Kofi Annan, essas Conferências possibilitaram aos Estados membros estabelecer análises e procurar saídas alternativas para alguns dos maiores problemas do nosso tempo, que

encontram-se relacionados entre si como: a proteção do meio ambiente, o bem-estar da infância, os direitos humanos e da mulher entre outros ( ONU, 1997: V)

Para o secretário a ONU constituiu-se, principalmente depois do fim da guerra fria, em um foro indispensável para troca de vários pontos de vista sobre as diferentes problemáticas, encontrando alternativas através do debate e dos consensos políticos alcançados. Como resultado das Conferências pode-se afirmar, segundo o secretário, a cooperação para o desenvolvimento das dimensões humana, do desenvolvimento sustentável, do respeito ao gênero e social. Os protagonistas locais das diferentes Conferências foram: os governos, os parlamentares, grupos de mulheres, empresários, sindicatos, as organizações não governamentais ( ONG's) e outros membros da sociedade civil.

O objetivo das Conferências é o de estabelecer consensos e também de viabilizar atividades de seguimento, ou seja, atividades que se propõem ser instrumento de pressão sobre os governos para que se coloquem em prática os compromissos assumidos. Segundo o documento *“ na verdade o processo de negociação foi um dos maiores êxitos do ciclo de conferências, ao forjar novas alianças em prol do desenvolvimento e da erradicação da pobreza ”* (ONU,1997:V tradução)

As Conferências também têm repercutido na organização interna da ONU, pois

*“ sobre a base das prioridades determinadas durante o ciclo de conferências, a assembléia está introduzindo reformas com vistas a centrar seus trabalhos, especialmente nas questões econômicas e sociais. Ao mesmo tempo, o Conselho Econômico e Social está aplicando*

*mudanças que possibilitarão uma melhor coordenação das atividades de seguimento das conferências” (ONU, 1997: VI , tradução)*

Assim, o Comitê Administrativo de Coordenação (CAC) dá continuidade as deliberações das conferências com base em esferas temáticas. Para viabilizar essa continuidade foram estabelecidas equipes interinstitucionais para dar apoio às ações em cada país em três esferas prioritariamente. São elas:

**1. Equipe de Tarefas Interinstitucional sobre a criação de um entorno favorável ao desenvolvimento econômico e social**, que apresenta dois subgrupo: 1.1 - Fomento da Capacidade para o bom governo, presidido pelo PNUD; e 1.2 - marco macroeconômico e Social, presidido pelo Banco Mundial.

**2. Equipe de Tarefas Interinstitucional sobre Serviços Sociais básico para todos**, as diferentes conferências ao longo dos anos 90, tem apresentado como tema comum a necessidade de estabelecer os serviços sociais básicos para todos. Assim, essa

*“equipe está abordando toda a gama de questões relativas ao apoio concentrado de todo o sistema dos serviços sociais básicos ( incluindo a atenção primária a saúde, a educação básica, ao planejamento familiar, abastecimento de água potável, moradia e serviços sociais em situações de emergência e posteriores a crises) e os investimentos no ser humano” (ONU, 1997:8, tradução) .*

As organizações que presidem grupos de trabalhos nessa equipe são UNESCO, UNICEF e OMS.

**3. Equipe de Tarefas Interinstitucional sobre o Emprego e Meios de Vida Sustentável**, que é presidida pela OIT, o outro grupo de trabalho é sobre meios de vida sustentável e bens de produção que é presidido pelo PNUD.

A ONU tem como objetivo que as análises e os debates das conferências se complementem com as deliberações da assembléia geral e possam contribuir na construção de um programa de desenvolvimento, ou seja, que se alcance um consenso geral sobre o desenvolvimento sustentável. No periódico *Finanças & Desenvolvimento*, encontramos um artigo onde é apresentada a definição do que vem a ser crescimento sustentado:

*“ crescimento de alta qualidade, antes de tudo, que não se desfaz ante o choque externo mais inexpressivo. Significa crescimento com estabilidade financeira interna e externa (...) O crescimento de alta qualidade tem a ver com o pobre, o fraco e o vulnerável.. Por fim, é o crescimento que não causa dano à atmosfera, aos rios, florestas e oceanos, ou a qualquer componente do patrimônio da humanidade”*  
(Camdessus, 1990:10)

No *Documento de Información de las Naciones Unidas* é afirmado que os temas debatidos nas conferências são de magnitude mundial e que a partir dos resultados destes, pode se afirmar que

*“em seu conjunto, as conferências estabeleceram os princípios que irão orientar as políticas de desenvolvimento até um pouco depois do século XXI e irão colocar o ser humano no centro do processo (...) todas elas (conferências) reconheceram a importância do sistema das Nações Unidas como protagonista fundamental dessas ações”* ( ONU, 1997:2, tradução)

Para a ONU a partir das conferências a comunidade internacional tem demonstrado uma maior aceitação do desenvolvimento centrado no ser humano e nas suas necessidades. As metas consideradas fundamentais para o desenvolvimento, são: a erradicação da pobreza, a satisfação das necessidades básicas de todas as pessoas, proteção de todos os direitos humanos e as suas liberdades fundamentais, objetivando assim o crescimento econômico associado ao progresso social. (ONU, 1997:5)

Não obstante, Leher (1998:73) ressalta que

*“a despeito das resoluções e conferências da Assembleia Geral da ONU a propósito da questão do desenvolvimento (produzido novos conceitos como o ‘desenvolvimento sustentável’ por exemplo), o tema foi retirado da agenda concreta das principais organizações internacionais. Em consórcio com esta tendência, a própria Assembleia Geral da ONU - a Principal instância que lutava para manter o tema na agenda política - foi esvaziada pelos EUA, em favor de seu Conselho de Segurança”*

Na tabela I temos uma visão geral de algumas Conferências realizadas na década de 1990. Podemos constatar as diversas temáticas abordadas, a participação dos governos e das ONG's nas diferentes Conferências.

Especificamente, analisando a participação das ONG's podemos observar o papel que essas adquiriram no contexto das Conferências, pois segundo o

documento da ONU, as ONG's<sup>40</sup> proporcionam o acesso à população alvo, ou seja, os pobres que necessitam de serviços sociais básicos. Por isso, ao destacar as alianças a partir das Conferências é afirmado a

*“necessidade de recorrer ao apoio de outros setores da sociedade - em particular, as organizações não governamentais, as entidades do setor privado, as entidades acadêmicas e os meios de comunicação - a fim de levar a prática eficazmente seus planos de ação. Foi reiterado o pedido de que se estabeleçam autênticas alianças para o desenvolvimento; o progresso das conferências acelerou os esforços para incluir as organizações não governamentais no processo de negociação e seguimento”* (ONU, 1997:9, tradução)

Ao estudar a sucinta análise de algumas conferências apresentadas no documento da ONU<sup>41</sup>, algumas observações se fazem presentes. Inicialmente, fica transparecendo que o problema central da sociedade capitalista, pós-

<sup>40</sup> As ONGs no Brasil segundo Betinho “ em sua grande maioria, nasceram em função e em consequência da luta política da sociedade civil contra o regime autoritário que se implantou para servir ao grande capital, em 1964. Nasceram contra o Estado e de costas para o mercado (...) A maioria das ONGs brasileiras nasce entre as décadas de 60 e 80, e se caracteriza por uma experiência quase clandestina, ligada aos movimentos sociais de base, às igrejas, aos movimentos sindicais e populares, executando tarefas fundamentalmente nas áreas de educação, saúde, habitação, organização, assessoria e consultoria a esses movimentos chamados ‘populares’ (...) As ONGs vivem e sobrevivem graças à solidariedade internacional ( a chamada cooperação internacional para o desenvolvimento). Esta chega através das Ongs do Norte, que por sua vez repassam recursos mobilizados por razões humanitárias ou oferecidos pelos governos dos seus países - pressionados pelo sentimento de culpa de quem se enriquece graças à desigualdade internacional” (Souza, 1992, p.141)

<sup>41</sup> No documento são apresentadas algumas questões que norteiam as análises dos resultados de algumas Conferências, basicamente as questões levantadas e trabalhadas no documento são: 1) quais os problemas considerados nas conferências?; 2) o que conseguiram alcançar?; 3) que ações propuseram?; 4) quais as atividades complementares?; 5) até onde deve-se encaminhar a partir do ponto de vista em que nos encontramos? e 6) qual é o papel das Nações Unidas no novo programa de desenvolvimento propostos nessas reuniões? É importante destacar que não é objeto dessa dissertação aprofundar esse debate sobre os resultados das Conferências como um todo, ou seja, aprofundar os questionamentos acima.

socialismo, é a urgência de políticas para o alívio da pobreza e de igualdade de gênero na sociedade, pois estas estão presentes nas recomendações das diferentes Conferências. Podemos afirmar, que essa prioridade para temática da pobreza está relacionada os estudos de Chesnais e Leher, apresentados no item anterior, no qual é apresentado, dentro da ideologia da globalização, ou seja na ótica do grande capital. Afirma-se que é preciso aliviar as (imensas) áreas de pobreza, antes que estas tornem-se ameaça aos “países democráticos”.

---

Tabela I : Principais Conferências

<b>Cumeeira Mundial em Favor da Infância</b>	Nova York	1990	159 governos, sendo 71 chefes de Estado	45 ONG's participantes
<b>Conferência Mundial de Educação para Todos</b>	Jomtien	1990	155 representantes do governo	150 representantes das ONG's
<b>Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento</b>	Brasil	1992	172 governos, sendo 108 chefes de Estado	2.400 representantes das ONG's
<b>O Encontro sobre o avanço Econômico das Mulheres no Campo</b>	Genebra	1992	-	-
<b>Conferência Mundial dos Direitos Humanos</b>	Áustria	1993	171 governos	800 ONG's participantes
<b>Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento</b>	Egito	1994	179 governos	1.500 ONG's de 113 países.
<b>Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento</b>	Barbados	1994	111 governos, sendo 11 chefes de Estado.	87 representantes das ONG's
<b>Conferência Mundial sobre a Redução dos Desastres Naturais</b>	Japão	1994	149 governos	36 ONG's participantes.
<b>Conferência Mundial de Desenvolvimento das Telecomunicações.</b>	Argentina	1994	-	-
<b>Cumeeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social</b>	Dinamarca	1995	186 países, sendo 117 a nível de chefe de Estado	2.315 representantes das ONG's
<b>Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz.</b>	China Beijing	1995	189 governos	2.100 ONG's e 5.000 representantes das diferentes Mídia
<b>Nono Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Delito e do Tratamento do Delinqüente</b>	Egito	1995	138 governos, 15 ONG's e 22 org. das nações Unidas	45 ONG's participantes
<b>Nona Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e o desenvolvimento</b>	Sudáfrica	1996	120 governos, sendo 5 chefes de Estado	Aproximadamente 100 ONG's participantes
<b>Segunda Conferência das Nações Unidas sobre os Assentamentos Humanos (Habitat II)</b>	Turquia	1996	171 governos	2.400 ONG's participantes
<b>A Cumeeira sobre a Alimentação</b>	Itália	1996	186 governos	Numerosos representantes



Um segundo aspecto observado é que a participação da denominada sociedade civil parece ficar baseada na ação das ONG's<sup>42</sup>. Sabemos que a discussão sobre o papel das ONG's nos anos 90 é polêmica, pois diferentes são esses organismos e seus compromissos com uma proposta de sociedade que esteja realmente voltada para uma distribuição de renda justa e uma melhoria social para os trabalhadores. Não pretendemos entrar no âmbito desta polêmica, mas gostaríamos de registrar o debate apresentado no livro organizado por Tommasi e et al. (1996) onde ao discutir a relação Banco Mundial, governos e sociedade civil, Coraggio (1996:276) afirmar que

*“ intelectuais que hoje estão nos organismos internacionais, depois nas ONG's, depois no governo, depois na universidade (...) não se pode dizer que uma ONG é sempre melhor que um organismo internacional; nem que o mundo das ONG's é isento de interesses mesquinhos ou ocultos, ou inconfessáveis”*

Arruda complementa o debate caracterizando que “ as ONG's são um universo muito dúbio e sempre redefinido. (...) fazer com que as ONG's desempenhem um serviço real, realizando uma articulação concreta com o ator principal, (...) as organizações da sociedade” (1996: 278). Haddad, (1996: 278) questiona a supervalorização do papel das ONG's na sociedade civil, em detrimento de outros setores.

---

<sup>42</sup> Segundo Hobsbawm, “na década de 1980, havia 365 organizações intergovernamentais e nada menos que 4615 não governamentais, ou seja, acima duas vezes mais que o início da década de 1970” (1995, p.419). O que demonstra o rápido desenvolvimento e implementação dessas organizações em diferentes setores da sociedade.

Tendo como pressuposto o papel das ONG's enquanto prestadoras de um serviço real articulado com outros organismos da sociedade, consideramos importante destacar que se organizou e se desenvolveu <sup>43</sup> através dessas organizações o *Observatório da Cidadania* (1997 e 1998), que tem como objetivo ser um dos mecanismo de fiscalização dos compromissos assumidos pelos governos diante dos temas reiterados na Cúpula Social. Segundo Bissio

*“a idéia do Observatório da Cidadania foi promovida em diversas reuniões internacionais, e com seus aportes se aperfeiçoou a metodologia de trabalho. Da análise dos dez compromissos de Compenhague, do Programa de Ação de Beijiing e das metas traçadas por outras conferências internacionais, foram extraídos 13 compromissos em relação a metas verificáveis, passíveis de serem avaliadas” (1997:8).*

Uma última observação é quanto à busca de consenso e à constatação de que as soluções propostas só serão alcançadas a longo prazo. Muitos dos compromissos assumidos tem caráter solene - não obrigatório e estão em contradição com as políticas e recomendações dos próprios organismos da ONU, que tomaram parte da organização do ciclo de Conferências, como por exemplo o Banco Mundial e o FMI - que embora tenha como objetivo explícito medidas para o alívio da pobreza implementam o aumento da miséria, principalmente nos países *em desenvolvimento*.

---

<sup>43</sup> A idéia do Observatório da Cidadania está sendo promovida e desenvolvidas por diversas ONGs em vários países do mundo, no Brasil podemos citar: CEDEC, FASE, IBASE, INESC e SOS Corpo.

A afirmação de que o principal objetivo das Conferências é a implementação de consenso para o alcance de ações alternativas que visem solucionar ou amenizar as problemáticas comuns, tem por base que com o fim da guerra fria entramos numa nova era mundial, onde as problemáticas só poderão ser resolvidas com a união de todos os Estados nacionais. No entanto, sabemos que essas problemáticas são resultados das crescentes desigualdades impostas pelo modelo político e sua orientação econômica, ou seja, o modo de produção capitalista.

Segundo Gruppi vários são os canais “*através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria hegemonia.*” (1978:68) Assim a educação, a religião, a igreja, o cinema, entre outros são os canais destacados por Gramsci. Não obstante, esses canais não são absolutos e apresentam contradições na tarefa de construção da hegemonia pretendida.

Nesta dissertação as Conferências são afirmadas enquanto canal de construção da hegemonia da ideologia da globalização, pois embora ofereçam alguns avanços em termos conceituais ao lidar com as antigas e novas problemáticas, a aplicação desses avanços conceituais, ficam subordinados, em última instância, à lógica político-econômica de exclusão implementada, principalmente, nos países *em desenvolvimento*. Sem dúvida que alguns avanços devem ser considerados, mas devemos analisar o que determinadamente está sendo implementado das recomendações nas práticas dos diferentes governos.

No próximo item discutiremos, especificamente, a questão educacional, no âmbito da Conferência Mundial de Educação para Todos, estabelecendo quais são os elementos que expressam as reformas necessárias para a construção da

hegemonia da ideologia da globalização, principalmente no que diz respeito a universalização da educação básica e conseqüentemente que cidadão se pretende formar e em qual democracia .

## 2. Conferências da UNESCO e a Universalização da Educação ( 1934-1963)

A organização de Conferências e de recomendações educacionais a nível internacional não é uma especificidade do contexto dos anos 90. Desde 1934, em Genebra, reunia-se o Bureau Internacional de Educação (BIE) <sup>44</sup> que anualmente discutia e apresentava recomendações educacionais. A partir de 1947, essas discussões anuais foram promovidas pelo BIE e pela UNESCO<sup>45</sup>, “ *cujos objetivos principais consistem na apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios de Educação*” (Brasil/MEC/INEP, 1965:IX).

Nas diferentes recomendações resultantes das Conferências Internacionais de Instrução Pública, convocadas pela UNESCO e BIE, no período de 1934-1963 encontramos a temática da obrigatoriedade e universalidade da instrução pública, e citamos como exemplo a 1ª Conferência na recomendação nº 1: *Extensão da*

---

<sup>44</sup> Segundo Brasil/MEC/INEP(1965:XI) “em 1912 , a “American School Citizenship League”, (...) conseguiu interessar o governo de Washington na idéia de uma Conferência Internacional de Educação. Dessa Conferência diplomática deveria sair, logicamente, um Bureau Internacional de Educação, encarregado, especialmente, de estudar as questões ligadas ao ensino das relações internacionais, assim como outros problemas educacionais que fossem comum a todos os povos” (1965, p.XI). No entanto, a guerra adiou a data da primeira conferência e então “ em 1925, uma Comissão de organização criou, em Genebra, com apoio do ‘ Institut Universitaire des Sciences de L’Education’ e sob a forma de associação corporativa, o “Bureau International d’Education”

<sup>45</sup> Essa co-participação da UNESCO surgiu em 28/2/47 quando “ foi assinado um acordo de colaboração entre o BIE e a UNESCO, tendo sido constituída uma Comissão mista para fixar as bases desta cooperação. O acordo prevê, entre outras condições, associações das duas

*Escolaridade Obrigatória* (1934) e a 14ª Conferência na recomendação nº 32: *Escolaridade Obrigatoriedade e sua extensão* (1951). Nessa última foi aprovada o reconhecimento internacional direito de toda a criança à educação.

Na recomendação nº 1 *Extensão da Escolaridade Obrigatória* (1934) observou-se que havia diferenças quanto à realização do princípio da obrigatoriedade entre os países participantes, e sendo assim, é destacado que *“nenhuma medida de conjunto pode ser recomendada”* (Brasil/MEC/INEP, 1965:1). Não obstante, é afirmado que *“o problema da extensão da escolaridade deve ser resolvida de acordo com a idade de admissão ao trabalho”* (op.cit.:1) e assim é recomendado que

*“em âmbito nacional exista a mais completa coordenação no que se refira às medidas a serem empreendidas entre a administração do Ensino Público e a do Trabalho e que no plano internacional sejam feitos, paralelamente, estudos sobre a idade de admissão ao trabalho e a escolaridade”* (Brasil/MEC/INEP, 1965:1)

O limite para se estabelecer a obrigatoriedade e a extensão encontra-se então associada à idade de ingresso no mercado de trabalho. Em 1951, a obrigatoriedade da escolaridade é recomendada nos seguintes termos

*“a Conferência, considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, reconheceu o direito de toda pessoa à educação, preconiza a gratuidade da educação de base e do ensino primário, devendo este ser*

---

*organizações para convocarem as Conferências internacionais de instrução pública”* (Brasil/MEC/INEP, 1965:XIII)

*obrigatório (...) e que o ensino técnico secundário, sob suas diferentes formas, e compreendido o ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado progressivamente gratuito” (Brasil/ MEC/ INEP:53)*

Na recomendação é estabelecido que, no prazo de dois anos os países se comprometam em adotar um *Plano de Generalização da Escolaridade* com medidas “*necessárias para realizar progressivamente, em um número razoável de anos fixado por este plano, a inteira aplicação do princípio de ensino primário gratuito e obrigatório para todos*” (Brasil/MEC/INEP, 1965:53). Nesse Plano foram destacados e desenvolvidos recomendações nos seguintes aspectos: 1) financiamento; 2) medidas de estímulos e sanções<sup>46</sup>; 3) pedagógicos; 4) pessoal docente; 5) construções escolares; 6) extensão da escolaridade e 7) contribuições das Organizações Internacionais.

Nas Conferências posteriores a 1951, os princípios da obrigatoriedade, da universalização da educação e da extensão são recorrentes. Sendo assim, a partir desta data as recomendações de outras Conferências estavam baseados nesses princípios, destacamos como exemplos : a 15ª Conferência (1952), na recomendação nº 34: *Acesso da Mulher à Educação*; a 16ª Conferência (1953), nas recomendações nº 36: *A Formação Magistério Primário* e nº 37: *A Situação do Magistério Primário*; a 17ª Conferência (1954), nas recomendações nº 38:

---

<sup>46</sup> Gostaríamos de destacar umas das recomendações que diz respeito a “ *ajudas financeiras às famílias constituem meio de aumentar a freqüência às escolas; elas podem compensar a falta de contribuição no orçamento doméstico das crianças submetidas à obrigatoriedade escolar, e, pelo menos, podem servir para combater as faltas às aulas*” (Op. Cit.:58)

*Formação do Magistério do Ensino Secundário e nº 39 : Situação do Magistério do Ensino Secundário.*

Podemos observar que a problemática da universalização da educação básica, e especificamente o primeiro ciclo da educação fundamental, esteve presente por todo o século XX nas Conferências Internacionais de Educação. O que demonstra que o modo de produção capitalista<sup>47</sup> ao longo de todo o século, não foi capaz de oferecer escola para todos, não obstante as recomendações e compromissos internacionais assumidos pelos governos dos países *em desenvolvimento*..

A seguir iremos analisar os documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos (CMEPT) - Conferência de Jomtien - ou seja, *a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* e o *Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades básicas de aprendizagem – Diretrizes para por em Prática a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

### **3. A Conferência Mundial de Educação para Todos, universalização da Educação Básica e as Recomendações para os anos 90.**

Em diferentes documentos da UNESCO (1989a, 1989b, 1992) são explicitados os antecedentes da Conferência de Jomtien. A base dessa iniciativa encontra-se fundamentada: 1) na Declaração Universal dos Direitos do homem

---

<sup>47</sup> Conforme relatório do próprio Banco Mundial, os países do campo socialista conseguiram universalizar praticamente todo o ensino fundamental, e também temos o exemplo da pequena e *subdesenvolvida* ilha do Caribe, Cuba, que conseguiu em poucos anos resolver a questão da universalização da educação. Não obstante, documentos da UNESCO e da Conferência Mundial

(1948) da carta das Nações Unidas<sup>48</sup>, na qual é indispensável a educação para todos os homens jovens e não jovens; 2) na crise da dívida e 3) nos ajustes econômicos implementados na década de 80, que geraram cortes financeiros substanciais nos investimentos na educação. Esses cortes propiciaram a estagnação dos avanços alcançados nas décadas de 60 e 70, nas quais a comunidade internacional depositava esperanças de eliminação do analfabetismo do mundo.

A UNESCO diante do quadro crescente do analfabetismo nos países *não desenvolvidos* e dos analfabetos funcionais nos países *desenvolvidos* assume como preocupação principal a eliminação do analfabetismo até o próximo século. Não obstante, admite que sozinha não poderá empreender com sucesso essa batalha e que o seu papel, a partir de 40 anos de experiência, “*consiste essencialmente em alertar e facilitar a ação dos governos e demais interessados*” (UNESCO,1989b:1). Dessa forma, foi organizado o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), em 1990, que teve como objetivo oferecer um alerta para a opinião pública mundial sobre a problemática do analfabetismo e a promessa de alfabetização. Segundo a UNESCO, a mensagem do ano de alfabetização deveria estar baseada nos avanços alcançados, ou seja, nos aspectos positivos pois, geralmente se apresenta o analfabetismo como uma fatalidade o que poderá causar um desalento e desmotivação na opinião pública.

---

de Educação para Todos afirmam que mesmo nos países ricos capitalista é crescente o número de analfabetos funcionais.

<sup>48</sup> “ A carta das Nações Unidas é o instrumento constituinte da organização, que determina os direitos e obrigações dos Estados membros e estabelece os organismos e os procedimentos das Nações Unidas. A carta, que é um tratado internacional, codifica a nível internacional os princípios fundamentais das relações internacionais, desde a igualdade soberana dos Estados membros a



Em suas análises dos fundamentos do analfabetismo a UNESCO afirma que *“a índole do problema do analfabetismo, não existe isoladamente mas sim como parte da síndrome da pobreza, desigualdade e subdesenvolvimento”* (UNESCO,1989b:7:tradução) Dessa forma, foi estabelecido a necessidade de mobilização da comunidade internacional, especificamente as organizações e os organismos do sistema das Nações Unidas, para *“ que se unam a UNESCO nesta luta, sejam organizando reuniões interinstitucionais para este fim e durante vários anos, sejam celebrado uma consulta coletiva anual as ONG’s sobre alfabetização”* (UNESCO,1989b:8, tradução)

É diante desse quadro, que a UNESCO, empreende a iniciativa de estabelecer uma aliança com os principais organismos, com objetivo de estimular a Educação para Todos. É organizado a realização da *“A Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”*, em Jomtien, Tailândia, patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF.

Os copatrocinadores são Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, O Governo da Finlândia, o BID, Ministério Noruegues de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID.

Os patrocinadores associados são Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e OMS.

Ao analisar o significado educacional da Conferência de Jomtien, em primeiro lugar chama-nos atenção a quantidade de bancos presentes como organizadores ou co-organizadores. Sem dúvida, que nos anos 90 a educação assume uma nova função enquanto canal de construção de hegemonia, e essa Conferência representa um marco e uma maior sistematização dos princípios dos “homens de negócios”<sup>49</sup> no campo educacional que agora, mais do que nunca, “propõem” diretrizes “globais” nas diferentes áreas, e nessa oportunidade, especificamente, para área educacional. Ao analisar a relação da educação e o ajuste estrutural na década de 1980 Leher (1998:206), afirma que na avaliação do Banco Mundial

*“ a educação é tida como instrumento para que os pobres se ajustem às mudanças sociais próprias do capitalismo, provendo novos valores culturais para que as pessoas possam reconhecer as escolhas disponíveis (e, portanto, dadas) na sociedade e abraçar os seus novos papéis”*

Embora as agências internacionais historicamente consideradas mais “sensíveis ao social” (PNUD, UNESCO, UNICEF<sup>50</sup>), estejam presentes na

<sup>49</sup> Segundo Frigotto (1995:150) “ se a investida dos homens de negócios, em defesa da escola básica, dá-se sobretudo a partir do final dos anos a 80, é preciso ter presente, todavia, que isto não significa que antes disto os mesmos não estivesse atentos em relação à educação que lhes convém. A ‘novidade’ reside exatamente no fato de a crítica incidir no puro e simples adestramento e na proposta da educação básica geral”

<sup>50</sup> Leher (1998:203) apresenta uma análise da trajetória da relação UNESCO e Estados Unidos, desde a sua fundação até 1984 (data da saída dos EUA desta instituição). O autor ressalta o caráter de aproximação da UNESCO com as problemáticas do terceiro mundo e como a temática da pobreza assumida pelo governo dos EUA e pelo Banco Mundial produziu reflexos na UNESCO resignificando o seu conceito de educação. O autor também, ressalta que proximidade do Banco com a UNESCO o que demonstra o crescente interesse do Banco pela Educação. Assim, “ desde 1964, o Banco estava financiando três quartos dos custos do pessoal da divisão de financiamento da Educação da UNESCO, em Paris, com o objetivo de contar com pessoal especializado e preparar os seus projetos”. Neste período a educação ainda era considerada uma atividade marginal para o Banco, não obstante as suas preferências passaram a ser impostas de forma crescente a UNESCO. Cada vez mais, a UNESCO foi reduzida a um “órgão de assessoramento a projetos concebidos por outros organismos internacionais ou fundações privadas” (p.197)

organização da Conferência de Jomtien, é o Banco Mundial e sua concepção educacional que será hegemônica nas diferentes reformas educacionais desenvolvidas no terceiro mundo, no pós Conferência. Como ressalta Torres (1996:126) “ *o Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, afim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial*” ( p.126). Para a viabilização da Conferência de Jomtien foi estabelecida uma Comissão Interinstitucional, que entre outras atribuições, organizou consultas<sup>51</sup> e documentos regionais no período de outubro de 1989 a janeiro de 1990 com o objetivo de subsidiar as discussões da Conferência de Jomtien. Nessas consultas “ *participaram vários especialistas e representantes de diversos ministérios nacionais, organizações intergovernamentais e não governamentais, organismo de desenvolvimento multilaterais e bilaterais e institutos de pesquisa*” (PENUD et al, 1990:1, tradução)

No material entregue aos participantes e a imprensa presentes na conferência foram destacados, conforme tabela II, algumas temáticas que estarão presentes no documento final aprovado.

---

Podemos comprovar esse novo papel da UNESCO nos seus próprios documentos, quando é ressaltado que “ *a UNESCO não é um organismo de financiamento, sim uma organização de cooperação técnica e intelectual (...) A força da aliança que patrocina a Conferência Mundial escreve-se precisamente na diversidade das organizações e instituições participantes. Como organismo especializado em educação, a UNESCO deverá cumprir sobretudo uma função de liderança intelectual*” (1989b:80)

<sup>51</sup> Foram realizadas as seguintes consultas regionais: “Consultation Regionale Sur L'Education de Base Pour Tous en Afrique de L'Est et du Sud (Nairobi, novembre 1989); Materiel D'Information General Pour la Conference Regionale D' Africa de L'Quest (Dakar, novembre 1989); Consultation Regionale des Caraibes Sur L'Education Pour Tous (Kingston, novembre 1989); Consultation D' Amerique Latine Pour la Conference Mondiale Sur L'Education Pour Tous (Quito, novembre / decembre 1989); Forum Regional D'Amerique du Nord (Boston, novembre1989); Consultation Regionale des Pays Arabes (Amman, novembre 1989); Consultation regionale D'Asie de L'est et du Pacifique (Djakarta, janvier 1990)” (UNESCO, 1992:26).

Nesse material o papel da educação é considerado como a chave para enfrentar os problemas do mundo atual, por isso o investimento na educação básica é essencial e produtivo para a economia e a vida social. As ONG's são consideradas parceiras que poderão contribuir para alcançar os objetivos apresentados. A relação norte-sul deverá ser de intercâmbio, pois apesar das diferenças ambos deveriam desviar os gastos com armamento para a educação. Um dos artigos cita algumas alternativas à superação da problemática do acesso e da equidade<sup>52</sup>. É recomendado que os maiores investimentos financeiros estejam concentrados na educação básica, em detrimento da educação superior. Podemos observar já nesses breves artigos muitas das orientações que constituirão o documento final da conferência<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Mais adiante analisaremos o conceito de equidade.

<sup>53</sup> Iremos aprofundar essas temáticas nas análises dos documentos finais da Conferência de Jomtien.

Tabela II - Material Distribuído aos Participantes da CMEPT

Titulo	Temática	Objetivos
Perguntas e Respostas	Significado da Conferência	Educação para todos nova visão
Como Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem do mundo ?	Objetivos, metas, princípios e conseqüências da Conferência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima de cooperação Internacional</li> <li>• Educação primária</li> <li>• Educação da Mulher e das jovens</li> <li>• Parcerias</li> </ul>
Que Pode Fazer Você: o Papel das ONG's na Educação para Todos	Discussão sobre o papel e importância das ONG's para o bom êxito da Conferência	Apresentação dos objetivos a serem alcançados no ano 2000: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecimento universal de educação básica</li> <li>• Redução do analfabetismo adulto e das diferença de gênero</li> <li>• Fornecimento de conhecimento essenciais e atitudes necessárias para vida</li> </ul>
Conferência Mundial sobre a Educação para Todos	Uma iniciativa global para satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem	
Aula nos Escombros	O Impacto da Guerra e dos Conflitos civis sobre a Educação	Mostrar o quadro lastimável da educação nos países atingindo pelas guerras, tendo como conseqüência a fome e não educação para os jovens, crianças e adultos.
Ensino sem Professor e sem Escolas	O papel da Tecnologia Moderna na Educação	Discutir o papel específico do rádio, a dificuldade de se manter em dia com a tecnologia, educação e capacitação a distância.
Aprendendo Uns com os Outros	Temas Comuns de Educação Básica nas Relações Norte- Sul	Quais as diferenças e semelhanças entre Norte e Sul. Apontar o papel da Educação para Todos nas comunidades do Norte e do Sul, no sentido de capacitar aos pobres e os marginalizados para aproveitar novas oportunidades e melhorar suas vidas.
O Estado da Educação Primária	Otimismo e Oportunidades apesar dos obstáculos	Apresenta os problemas da falta de qualidade da educação primária, são eles: livro didático, recursos de ensino, falta de capacitação e baixos salários dos professores. Apresenta também, alguns exemplo que produzem otimismo, tais como: participação dos pais, nova metodologia de ensino.
Uma Grande Aliança para a Educação Básica	A Educação para Todos requer o apoio de Todos	Aponta a necessidade de uma aliança ampla, fundamentada na descentralização e no apoio da comunidade. Destaca também o papel da mídia nesse processo que muitas vezes poderá substituir o professor.
Ensinando Para vida	Satisfação de Algumas necessidades básicas de aprendizagem. Campanha desenvolvida em favor da imunização infantil	Descrição da iniciativa internacional denominada <i>Para vida</i> , que teve como eixo a importância de levar a informação básicas para pais e a comunidades de como garantir a sobrevivência das crianças.
Criação de uma Tomada de Consciência Social e Global	Educação para um Mundo em Mudança.	A importância das novas metodologias de ensinar e a necessidade de uma formação no contexto internacional.
Educação e Desenvolvimento	Interrupção de um Ciclo Vicioso	Discute o mundo em constante descoberta de novos conhecimentos e por outro lado, a realidade de milhões fora do acesso a educação básica. Aponta o círculo vicioso que é o endividamento externo e suas conseqüências para dura realidade educacional.
A Identidade e o Lugar no devem ser obstáculo	A redução da Disparidade na Educação	Discutir a questão da distância entre o local de moradia e a escola e a importância da educação básica para a mulher.

Participaram da Conferência de Jomtien um total de 1500 pessoas, e segundo artigo da Unicef “*nunca uma conferência convocou número maior de participantes*” (1992:21). Faremos a seguir a análise dos documentos finais da Conferência que representam segundo Unicef (1992:8) o “*resultado mais visível*”

*do processo, é um convite à ação com uma visão, ampliada, numa perspectiva educacional muito precisa* “ (UNICEF, 1992:8)

No decorrer dessa dissertação trataremos de proceder à análise crítica do projeto educacional presente nos dois documentos<sup>54</sup> aprovados na Conferência de Jomtien. Na área econômica, os países em desenvolvimento recebem “recomendações de ” reformas “consensuais” pelos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, etc.). Na área educacional essas reformas consensuais foram levadas a termo através da Conferência de Jomtien cujas recomendações deveriam implementadas nos anos 90 nos *países em desenvolvimento*.

Dessa forma, é no prefácio dos documentos que é afirmado que as recomendações da Conferência representam um consenso mundial de uma visão ampliada da educação básica, constituindo-se um compromisso renovado para garantir o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem para todos - crianças, jovens e adultos.

Encontramos algumas palavras que são recorrentes em ambos os documentos, como: parcerias, competência, atitudes técnicas, gestão, equidade, aprendizagem, desigualdades escolares, ONG's, custo, eficiência, eficácia, redistribuição de recursos, grupos prioritários, dentre outros. Sem dúvida, que essas palavras isoladamente poderão não demonstrar o significado ideológico que representam. No entanto, ao priorizar a análise de conteúdo dos documentos, estamos estabelecendo a *“manipulação de mensagens (conteúdo e expressão*

---

<sup>54</sup> Os documentos aprovados são: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* e o *Marco de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem*.

desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977:46).

Como afirma Chesnais (1996) precisamos decifrar palavras carregadas de ideologias, pois muitas vezes essas palavras constituem-se em termos vagos e ambíguos, mas que não são portadores de nenhuma neutralidade e sim que, invadiram os discursos educacionais nos anos 90, com o objetivo de implementar um determinado projeto hegemônico de educação.

#### **a) Análise da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (SNBA)**

***“ A Declaração de Jomtien é o selo do grande compromisso da comunidade mundial com a mobilização dos governos, organismos internacionais, organizações não-governamentais e indivíduos em torno da luta pelo ensino básico de qualidade. Educação para todos e todos pela educação”***  
(MEC/UNESCO, 1994:175)

A declaração Mundial sobre Educação para todos foi sistematizada a partir da Conferência de Jomtien em 10 artigos organizados em três eixos centrais: os objetivos, as condições necessárias e os requisitos.

No preâmbulo do documento é apresentado um quadro de análise que demonstra a realidade da educação nos diversos países do mundo, ou seja, os mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso ao ensino fundamental ; os mais de 900 milhões de adultos analfabetos e analfabetos funcionais; os mais

de 100 milhões de crianças e adultos que não completaram a educação básica.

Também são ressaltados os problemas externo à área educacional.

*“O aumento da carga de dívida de muitos países, a ameaça de paralisação e decadência econômica, o rápido incremento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as disputas civis, a violência criminal, os milhões de crianças cuja morte poderia evitar-se e a degradação generalizada do meio ambiente” (PNUD et al, 1990:1)*

Esses problemas são citados, mas não é desenvolvida nenhuma análise do contexto de sua produção, como por exemplo - que alguns dos próprios organismos internacionais que organizam e subscrevem o documento apresentam políticas de empréstimos, através de certas condicionalidades que produzem muitos destes problemas. Não obstante, as alternativas para a solução dessas problemáticas são deslocadas do âmbito das relações da política e da economia implementada para área educacional, assim é afirmado que

*“esses problemas atropelam os esforços enviados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para parte significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (MEC, 1993a :66)*

No documento é ressaltado que o novo século carrega em si mesmo promessas e possibilidades, devido especialmente a dois acontecimentos: 1) o fim da guerra fria, que possibilitou uma maior cooperação entre os países, e 2) os avanços científicos alcançados associados a imensa informação que circula pelo



mundo “ parte dessa informação serve para adquirir conhecimentos útil com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, o aprender a aprender” (PNUD et al, 1990:2, tradução )

Na realidade o significado da “cooperação melhor” entre os países pode ser resumida na entrada e na incorporação dos países do campo socialista e dos países *em desenvolvimento*, na lógica para o livre mercado. A concretização efetiva dessa cooperação pode ser sintetizada e está subordinada a um conjunto de medidas financeiras, ou seja, a liberação e estabilização da economia.

*“ liberalização que implica a eliminação de controle dos preços, do comércio e da entrada de novas firmas; e estabilização implica um redução da inflação e uma contenção dos desequilíbrios internos e externos (...) Ao longo prazo, será preciso implementar reformas institucionais (...) para levar os mercados a funcionar de maneira eficiente e apoiar o crescimento”* (Banco Mundial, 1996:23)

Quanto ao segundo acontecimento - os avanços científicos alcançados associados à imensa informação que circula pelo mundo - muitos autores, dentre eles, Frigotto (1995), Chesnais (1996) e Leher (1998), tem criticado a apologia de uma nova sociedade do conhecimento, que seria precursora de uma substancial transformação do modo de produção capitalista, inaugurando assim, uma nova era para o capitalismo. Evidentemente, não se pode de negar

*“o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos “homens de negócios” uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades básicas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia” (Frigotto, 1996:139)*

Leher (1998:13) reconhece que *“os estudos econômicos, sociológicos e educacionais que investigaram a “revolução tecnológica” e suas interconexões com a qualificação e a educação contribuíram para a compreensão de aspectos importantes”*. No entanto, diversos são os limites desses diferentes estudos, principalmente quando nos indagamos de quem tem acesso e controle das tecnologias. Os resultados alcançados na Rodada do Uruguai<sup>55</sup> nos esclarecem essa questão, pois é ressaltado nas avaliações publicadas nos EUA que

*“nessa área importante que os americanos, no essencial, ‘ganharam’ a disputa. Em vários aspectos, as tensões entre os grandes países industriais sobre os ‘anteparos agrícolas’ e a aeronáutica serviram de biombo para esse capítulo das negociações, para disfarçar como*

<sup>55</sup> A Rodada do Uruguai : *“Após o término da II Guerra Mundial, houve sete rodadas de negociações comerciais multilaterais, todas levadas a termo com sucesso, sob os auspícios do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT). A oitava, conhecida como Rodada do Uruguai, teve início formal em setembro de 1986 e orientou-se pelas metas estabelecidas na Declaração Ministerial de Punta del Este, em janeiro de 1986. Todas as rodadas visam, de um modo geral, ao mesmo objetivo- promover o crescimento e o desenvolvimento mediante a correção de distorções comerciais e a criação de um sistema comercial multilateral mais aberto, previsível e duradouro”* ( Junz et al, 1991:10)

*os países mais ricos impuseram sua lei aos mais fracos. O novo arsenal jurídico permite às grandes companhias aperfeiçoarem os obstáculos ao acesso à tecnologias. Países como o Brasil ou a Índia, que tiveram certas veleidades de políticas tecnológica independentes, devem ser definitivamente obrigados a acertar o passo” (Chesnais, 1996:165)*

Podemos perceber que essa denominada “sociedade do conhecimento” não é tão democrática conforme é afirmado nos discursos, pois, quem tem o controle é que determina as regras do jogo. O acesso ao conhecimento não depende exclusivamente de uma perspectiva individual pois muitas são as variantes que estabelecem o acesso e o controle não apenas da tecnologia, como também da imensa carga de informação que “circula pelo mundo” de forma fragmentada e descontextualizada.

Segundo o preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para todos, é a primeira vez na história que a meta da educação básica para todos é definida como realmente viável, principalmente diante do progresso registrado em muitos países na área educacional associado às inovações tecnológicas, às reformas implementadas e às diversas pesquisas desenvolvidas.

A partir dessa conclusão são reconhecidos e admitidos pelos participantes da Conferência de Jomtien sete afirmativas que dizem respeito ao papel que a educação deverá assumir no próximo século. Dentre as sete afirmativas, destacamos: a educação como um direito fundamental para todos; a educação poderá favorecer entre outras coisas o progresso social, econômico, cultural, para a tolerância e a cooperação internacional; a necessidade de melhorar a educação atual nos seguintes aspectos: melhorar a qualidade e que

deve estar universalmente disponível para todos e a educação básica deve servir de alicerce para os níveis educacionais superiores.

No quadro III apresentamos uma visão geral dos 10 artigos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>56</sup>. Desenvolveremos uma análise do 5 eixos que consideramos que são a base do projeto educacional recomendado na Conferência de Jomtien. Os eixos são: 1) universalização da educação básica; 2) Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; 3) Estado e os recursos; 4) qualidade na educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e 5) solidariedade internacional.

**Tabela III - Artigos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

<b>Educação para Todos: Objetivos</b>
<b>Artigo 1- Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem</b>
<b>Educação para Todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado</b>
<b>Artigo 2: Expandir o enfoque</b>
<b>Artigo 3: Universalizar o Acesso a educação e promover a equidade</b>
<b>Artigo 4: Concentrar atenção na Aprendizagem</b>
<b>Artigo 5 : Ampliar os Meios e o Alcance da Educação Básica</b>
<b>Educação para Todos: As Condições Necessárias</b>
<b>Artigo 6: Melhorar as Condições de Aprendizagem ou propiciar um ambiente adequado à aprendizagem</b>
<b>artigo 7: Fortalecer as Alianças</b>
<b>Educação p/ Todos : Os requisitos</b>
<b>Artigo 8: Desenvolver uma política contextualizada</b>
<b>Artigo 9 : Mobilizar Recursos</b>
<b>Artigo 10: Fortalecer a Solidariedade Internacional</b>

<sup>56</sup> Para maiores detalhes o documento encontra-se na íntegra no anexo I dessa dissertação.

## 1. Universalização da Educação Básica

Ao analisar qual é perspectiva ideológica apresentada à universalização da educação básica nos documentos da Conferência de Jomtien estamos procurando compreender que cidadão e que tipo de democracia está sendo forjada para esse final de século. Pois como afirmava Florestan Fernandes(1960:217) é através do conceito de democratização do ensino que

*“ pretende-se assinalar coisas que são tão distinta, como universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva”*

Segundo Lopes (1981, p.60) no âmbito da Revolução Francesa a educação pública tornou-se constante nas pautas de discussão e que a gratuidade, obrigatoriedade e universalidade dependiam do jogo de força que dirigia a Revolução em cada momento. Assim, pensar a dimensão política ideológica da universalização no contexto da Conferência de Jomtien, nos permite avaliar qual o projeto educacional que está em curso para os anos 90, e de que democracia e cidadão estão sendo privilegiado.

Na Conferência de Jomtien a temática da universalização parece ser o espírito do evento. No dicionário universal é o que se estende a tudo ou a todos; geral. Não obstante na declaração o que é privilegiado é a universalização da educação básica e especialmente o ensino fundamental. E embora seja para Todos, deve ser priorizado, o atendimento aos grupos sem assistência, ou seja, “ os pobres, as crianças de rua e as que trabalham, as populações das periferias

*urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores imigrantes (..) as minorias étnicas e raciais..."* (PNUD *et al*, 1990:5, tradução).

Percebemos, que a perspectiva conferida à **Universalização da Educação** e a **Todos**, não é o que é demonstrado pelo sentido aparente das mesmas. Assim, na universalização será priorizada a educação básica, especificamente o primeiro ciclo do ensino fundamental, e com indicação de realocação de recursos financeiros de outros setores para o desenvolvimento desta. O exemplo citado na declaração é a transferência dos fundos dos gastos militares para a educação. No segundo documento, Marco de Ação o exemplo é mais genérico e permite amplos entendimentos do significado dessa realocação de recursos. Assim é recomendado que nos "*países em que os recursos financeiros para a educação sejam escassos é necessário estudar a possibilidade de destinar à educação básica certos fundos públicos antes destinados a outros fins*" (PNUD *et al*, 1990:13, tradução)

Nos documentos e outros escritos do Banco Mundial há uma explicitação maior, pois é afirmado que deve se retirar recursos do ensino superior para o investimento financeiro da Educação Básica, pois essa possibilitará um maior investimento social e aumento da produtividade.

Embora **todos** tenham direito a Educação Básica, será prioritários a universalização aos grupos sem assistência - como exemplo os pobres, as crianças de ruas e mulheres - percebemos que a educação Básica nesta perspectiva está centrada na incorporação da população que se encontra na pobreza extrema. Corágio (1996:73) afirma que

*“ na América Latina, propor uma Educação Básica para todos implica ir além da centralização na pobreza extrema, pois seus beneficiários ( e eventualmente participantes) deveriam ser não os setores historicamente mais relegados - adicionalmente afetados pelas políticas de ajuste - mas, também os setores médios em processo de degradação e com novas necessidades básicas insatisfeitas”*

Germano (1998:29) ao analisar alguns programas educacionais de combate à pobreza afirma

*“as políticas sociais de formato universalizantes são postas em questão. Assim, as políticas desenvolvidas pelo Estado devem ter como alvo principal o pobre(...) com efeito, tomam vulto as posturas antiuniversalizantes, privatistas e os programas sociais focalizados, seletivos e emergenciais”*

Unicef (1992) e Coraggio (1996b) afirmam que na Declaração da Conferência de Jomtien foi apresentada uma visão ampliada de educação básica. Essa ampliação está baseada na realização dos seguintes aspectos: *universalizar o acesso a educação e fomentar a equidade; prestar atenção prioritária na aprendizagem; ampliar os meios e o alcance da educação básica; melhorar o ambiente de aprendizagem e fortalecer as alianças e parcerias*. Esses aspectos serão analisados nos eixos por nos selecionados para empreendermos a base do projeto educacional recomendado na Conferência.

## 2. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

Alguns autores Sist et al (1979), Ana (1979), Hinkelammert (1982), Lichtensztejn & Baer (1986), Leher (1998), Germano (1998) dentre outros, têm apresentado reflexões teóricas nas três últimas décadas sobre o crescente destaque internacional, especificamente através da política externa dos países ricos - EUA, Japão e países europeus e de alguns organismos internacionais, na temática da pobreza e da satisfação das necessidades básica para as populações pobres e marginalizadas.

Sist et al (1979), Ana (1979), Hinkelammert (1982), apontam sob diferentes aspectos a constituição da Comissão Trilateral <sup>57</sup>. Essa Comissão possibilitou, na década de 70, uma modificação na aparência do imperialismo através de uma máscara mais humanitária, pois segundo Ana (1979:42) *“do imperialismo de rosto azedo passamos a estar diante do imperialismo dos sorrisos”*

Com base na retórica dos direitos humanos e na defesa do “pluralismo ideológico” essa nova máscara poderia se consolidar. O projeto da comissão previa a “renovação” do sistema em torno de quatro polos: a questão financeira, a contaminação do ambiente, a satisfação das necessidades humanas básicas e os problemas energéticos.

---

<sup>57</sup> Segundo Ana (1979) a Comissão Trilateral tratava na década de 70 “de reforçar as alianças entre os países capitalista: os EUA, o Canadá, os da Europa ocidental e, sobretudo, o Japão, para defender o sistema que dava sinais de haver entrado num processo de acelerada decomposição. Assim, fez-se público o ‘projeto trilateral’, postulado pela agora famosa ‘Comissão Trilateral’ (...) Para a Comissão Trilateral, os problemas são de tal magnitude que requerem um abordagem global, uma política apoiada numa teoria que reconheça a interdependência de situações e questões colocadas” (1979: 38)



A política de segurança do sistema dominante era composta de três níveis: segurança à ameaça externa, interna e frente à existência de catástrofe naturais e sociais. Quanto aos resultados sociais dessa comissão para os povos, Ana afirma que estes foram menosprezados pelo projeto, pois

*“ainda que neste se indique que se deve satisfazer suas necessidades básicas se quer chegar a uma renovação da ordem internacional, deve-se observar que esta proposta é para chegar a obter maior segurança do sistema, mais do que para alcançar uma justiça maior” (Ana, 1979:49)*

Sirt (1979) afirma que, as instituições responsáveis na implementação e divulgação da orientação política da Comissão Trilateral eram: o FMI, o BID, o Banco Mundial, as multinacionais, e nos Estados nacionais, os empresários privados.

Leher (1998) ao analisar especificamente o Banco Mundial e a educação como estratégia deste no “alívio” da pobreza, afirma que McNamara (1968-1981)<sup>58</sup> na direção do Banco criticou a política de ênfase na dominação militar e introduziu a questão da pobreza associada à segurança. Dessa forma, há um intenso investimento na satisfação das necessidades básicas (que era um dos polos de “renovação” da Comissão Trilateral) .

---

<sup>58</sup> Quanto a escolha dos nomes para presidência do Banco , consideramos importante destacar que “ segundo um acordo de cavalheiros ocorrido em Bretton Woods, esse cargo deveria ser permanentemente ocupado pôr um cidadão norte-americano, assim como europeu se encarregaria de ser o diretor gerente do FMI. Baseado nisso, desde 1946 até hoje, o Banco Mundial teve 6 presidentes, todos norte-americanos. Cinco deles tiveram vinculados estreitamente a bancos privados norte americanos. Três dos cinco primeiros presidentes provieram de companhias de Rockefeller e um da Ford” (Lichtensztejn, 1986: 99)

*“ É importante destacar que a abordagem do desenvolvimento centrada nas ‘necessidades básicas’ é marcadamente conservadora. Se, por um lado, permite a inclusão de questões antes interditas, a exemplo da Educação e da Saúde, por outro lado, as necessidades das populações pobres são reduzidas às exigências vitais, no sentido biológico do termo. As bases teóricas desta formulação são frágeis e seus efeitos práticos foram limitados, porém, ainda assim, foi partilhada, na década de 1970, por organismos internacionais e por organizações não governamentais”*  
(Leher, 1998:68)

Essa centralização nas necessidades básicas é conservadora, porque não corresponde a uma transformação concreta na lógica da acumulação. Pois há uma acomodação às necessidades capitalistas de expansão e não chega a alterar fundamentalmente a base da propriedade privada. Segundo, Lichtensztejn e Baer (1986:191) a satisfação das necessidades básicas na política do Banco Mundial encontra-se fundamentada em dois processos, são eles no aumento da produtividade *“ em atividades rurais e urbanas exercidas pelos setores marginais ou mais pobres da população, e quanto a extensão de serviços mínimos a essa população”*

No entanto, os autores afirmam que a satisfação das necessidades básicas tem um caráter subsidiário as políticas implementadas pelo Banco Mundial, principalmente com relação às estratégias de ajuste estrutural e tem também o objetivo político de consolidar *“uma plataforma mínima de controle preventivo diante de situações sociais críticas ou explosivas”* (Lichtensztejn e Baer (1986:194).

Podemos afirmar, baseado na avaliação de documentos do próprio Banco Mundial que, na maioria das situações, essas ações de combate à pobreza ou de satisfação das necessidades básicas apresentam um caráter limitado para a resolução da problemática da pobreza. Porém, essas ações tem sido efetivas como uma "nova" alternativa para controlar e amenizar os conflitos sociais, principalmente nas regiões onde há uma extrema concentração de miséria.

Os diferentes autores citados demonstraram que a temática da satisfação das necessidades básicas está em pauta na política ideológica dos organismos internacionais e na política externa dos países capitalista centrais, pelo menos, a três décadas.

O fato da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ser o subtítulo da Conferência de Jomtien demonstra o significativo de como nos anos 90, período da ideologia da globalização e da política neoliberal, encontramos uma certa continuidade com a hegemonia capitalista dos anos 70. Dessa forma, embora seja afirmado que estamos em uma "nova era" do capitalismo, esta denominada "nova era" apresenta-se como uma daquelas afirmações que Chesnais afirma que precisam ser decifradas, pois são palavras e afirmações carregadas de ideologias. Essa continuidade demonstra que com o desaparecimento do campo socialista o capitalismo recupera o fôlego e impõe de forma dominante a sua hegemonia através das teses do livre mercado.

Na Declaração, no artigo 1 - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, é afirmado que todos – criança, jovem e adultos – deverão ter oportunidades educacionais para satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem. Assim,

*“essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)”* (PNUD et al, 1990:3, tradução )

A educação básica é apresentada como um fator de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No entanto, é mister assinalar que no documento aprovado em Jomtien a educação básica ficou reduzida a escola de nível fundamental, com predomínio nos conteúdos básicos da aprendizagem nas habilidades, valores e atitudes em detrimento dos conhecimentos científico, artístico e cultural.

Mas quais são os valores e atitudes que a ideologia da globalização e a política neoliberal estão forjando para os anos 90? Conforme relatório do Banco Mundial (1996:136) *“ o propósito primordial do sistema educacional é infundir conhecimentos e aptidões e, que é igualmente importante transmitir certos valores”*. É necessário na perspectiva do Banco Mundial estabelecer a adaptação da educação e do treinamento à economia de mercado, a qual exige ênfase especial *“à responsabilidade pessoal, à liberdade intelectual e à solução de problemas”* (Banco Mundial, 1996:137) . Dessa forma, os valores e atitudes devem estar voltados para as demandas explícitas e implícitas do mercado.

Quanto a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, embora seja afirmado no documento que a amplitude e maneira de satisfazê-las variam de acordo com cada país, cada cultura e de acordo com o tempo, nos anos 90 a especificidade é que o capitalismo apresenta como estratégia política ideológica o

estabelecimento de consensos para que a educação contribua para o alívio da pobreza. Sendo assim, como já foi afirmado por Leher(1998), a satisfação das necessidades básicas fica reduzida ao mínimo que a educação fundamental pode oferecer. No entanto cabe o questionamento se apenas a educação fundamental será suficiente para oferecer os instrumentais

*"necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo "* (PNUD *et al*, 1990:3, tradução)

No artigo 5 é afirmado que as necessidades básicas são diversas, complexas, de caráter mutável e que exigem ampliação e redefinição da educação básica, tendo por base a inclusão de alguns elementos, como: 1) a implementação a educação inicial na infância; 2) o principal sistema para implementação da educação básica é a escola de ensino fundamental e quando a educação formal não for possível deve ser estabelecidas parcerias com as ONG's para o desenvolvimento de programas de complementação para auxiliar a SNBA; e 3) as realizações para a alfabetização de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante a uma variedade de sistemas, inclusive através da ação das ONG's.

### 3) Estado e Recursos

Esse eixo de análise do documento da Conferência de Jomtien está relacionado com a concepção desenvolvida pela ideologia da globalização e a política neoliberal que afirma a mudança da função do Estado, ou seja, o Estado deixando de intervir em determinadas áreas, especificamente nas sociais, e o estabelecimento de reformas que têm como objetivo “*construir uma próspera economia de mercado capaz de melhorar o padrão de vida a longo prazo*” (Banco Mundial, 1996:1)<sup>59</sup>. Dessa forma, essa direção política educacional está relacionada com a crescente desobrigação do Estado, ou seja, é relativizado a responsabilidade do poder público, com a total manutenção financeira da educação básica.

Os artigos 7: Fortalecer as Alianças e 9 : *Mobilizar Recursos* da Declaração são os que oferecem as recomendações explícitas referentes ao papel do Estado e os recursos para a educação básica. Para efeito de melhor sistematização destacaremos dois aspectos que compõem a política educacional apresentada na Declaração. Esses aspectos são : 1) o estabelecimento de parcerias; 2) exercício de melhor gestão e a realocação dos recursos de outras áreas.

---

<sup>59</sup> Na Contexto Internacional dos anos 90, analisamos a mudança do papel do Estado.

- **O Estabelecimento de Parcerias**

No início do artigo 7 é afirmado na Declaração que

*“ as autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa”* (PNUD et al , 1990:8, destaque da autora, tradução)

Está explícito que o Estado não poderá assumir a totalidade da responsabilidade com a educação básica. Gentili (1998:73) ao analisar o significado do processo de privatização no campo educacional nos anos 90, afirma que inicialmente devemos ter clareza de que *“é correto afirmar que a privatização da escola está associada à privatização de outras atividades produtivas e sociais”*

No entanto, devemos superar a idéia de redução do processo de privatização a um simples relação de compra e venda, pois conforme Gentili (1998:74) *“embora as instituições escolares públicas não estejam sendo vendidas, o sistema educacional se privatiza, beneficiando a poucos e prejudicando a muitos”* . Dessa forma, podemos afirmar que diversas são as possibilidades de privatização da educação pública presentes na Declaração de Jomtien, ressaltando o artigo 7 -*Fortalecer as Alianças* - a recomendação é de delegar responsabilidades que são do poder público para os organismos e as entidades privadas.

Esses organismos e entidades privadas assumem o caráter de *“ subsidiária e complementar ao Estado e não uma organização autônoma da sociedade civil ”*

(Grybowski, 1997:59). Betinho apresenta uma brilhante análise do papel reservado as ONG's nos anos 90, pois

*“por mais de três décadas, o Banco Mundial, governos de países capitalistas desenvolvidos e outros organismos internacionais chamadas de desenvolvimento começaram a procurar as ONG's com o objetivo de encontrar uma alternativa política para as estratégias neoliberais de desenvolvimento, numa tentativa de conseguir parcerias antiestatais capazes de promover o desenvolvimento social em harmonia com o mercado. Ao invés do ‘welfare state’, poderíamos entrar na era do ‘ONG's welfare’. É claro que não caberia às ONG's o papel de dirigentes do desenvolvimento, esse papel é do mercado (leia-se grande capital). O campo das ONG's é o do ‘welfare’, é a dimensão social do desenvolvimento - preencher as lacunas sociais ou as conseqüências sociais do desenvolvimento do capital” (Souza, 1992:140)*

O artigo 7 da Declaração oferece possibilidades da privatização da educação básica em três áreas: financeira, humana e de organização, oferecendo assim a alternativa do Estado reduzir suas responsabilidades. No artigo 9 é afirmado que “para as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados e voluntários”. (PNUD et al, 1990:9, tradução).

Torna-se implícito nesta passagem que para solucionar a problemática da universalização da educação básica, esta não pode ser “reduzida” à ação do Estado, sendo necessário então recorrer a todos os membros da sociedade.



Dessa forma, não é questionado o tipo de política econômica, social e educacional, principalmente em vigor nos países *em desenvolvimento*.<sup>60</sup>

No documento a parceria é definida como aquela contribuição que cada indivíduo, enquanto membro da sociedade, tem para ajudar ao desenvolvimento da educação básica. Assim é necessário que se encontre na comunidade<sup>61</sup> os recursos financeiros e humanos para complementar o papel do Estado. Segundo Guerreiro (1997:48) “*a forma mais vergonhosamente utilitária é a apropriação que o governo fez da palavra parceria. O governo faz parceria na área em que lhe interessa, com quem lhe interessa*”.

### **Gestão e a Realocação de Recursos.**

Um outro eixo da relação Estado/ Recursos diz respeito à afirmação de que é preciso

*“reconhecer a existência de demandas concorrentes<sup>62</sup> que pesem sobre os recursos*

<sup>60</sup> Na América Latina, a pequena ilha do Caribe – Cuba - demonstrou que a partir da revolução de 1959, foi possível oferecer alfabetização e universalizar a escola básica, apesar de todas as dificuldades econômicas e políticas enfrentadas no país. Assim “*de acordo com o censo de 1899, no final da guerra hispano-cubana-norte-americana, 56,8% da população era composta de analfabetos. (...) No início de 1961, foram localizados 979 207 analfabetos, dos quais 707 000 já estavam alfabetizados em dezembro. Ou seja, durante a Campanha Nacional de Alfabetização ficaram sem alfabetizar-se apenas 272207 cubanos: 3,9% da população, pois Cuba tinha então 6 933 253 habitantes (...) não obstante, 3,9% é um dos índices de analfabetismo mais baixos do mundo, somente comparável com os da União Soviética, Tchecoslováquia, Suíça, França, Inglaterra e Japão*” (Pereira, 1989:18)

<sup>61</sup> A questão da comunidade o local aparece como elemento que permite a fragmentação e desresponsabilidade do Estado com a manutenção da educação básica. No entanto alguns autores têm apresentado reflexões das possibilidades de se trabalhar de forma contra hegemônica nesses espaços, (Calazans, 1998)

<sup>62</sup> No dicionário de Economia o significa de demanda é “*a quantidade de um bem ou serviço que um consumidor deseja e está disposto a adquirir por determinado preço e em determinado momento. Dessa forma, a demanda deve explicar o comportamento de um consumidor tomado individualmente*” ( Sandroni, 1989, p.79). Podemos perceber a linguagem dos homens de negócios presente no corpo da Declaração de Jomtien, pois a demanda está relacionada com a

*nacionais, e que embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos” (PNUD et al, 1990:9, tradução)*

Percebemos nessa passagem que os conceitos dos homens de negócios estão presentes na Declaração de Jomtien, pois as “demandas concorrentes” é que determinarão o quanto deverá ser investido em cada área, ou seja, não é recomendada uma determinada linha política para que a problemática da universalização da educação básica seja realmente solucionada e sim deixado ao livre mercado a função de se encarregar à de definir onde deverão ocorrer novos investimentos.

É nesse contexto que surge a tese de que há recursos suficientes para implementar uma educação básica de “qualidade” e com “equidade”. O que ocorre é que os recursos existentes são mal administrados, necessitando assim de uma gestão eficiente para adquirir melhor rendimento e também captar novos recursos<sup>63</sup>.

Verspoor (1990:21) que trabalha no setor educacional do Banco Mundial afirma que

---

relações de mercado, ou seja, a base de recursos que deverá custear a educação básica depende da ação livre da oferta e procura.

<sup>63</sup> As parcerias assumem um papel de destaque nesta captação de recursos. Essa afirmação não está explícita na declaração, porém é como tem sido o seu desdobramento na prática educacional dos anos 90, como por exemplo, as parcerias com grandes empresas que “oferecem” melhorias físicas para as escolas – obtendo algo do poder público em troca, ou então, as ONG’s que as universidades estão criando para oferecer seus serviços e com isso captar recursos privados.

*“ a alocação ineficiente de recursos agrava a situação. Uma proporção muito alta do investimento vai para os salários, e uma proporção muito pequena vai para livros, material de laboratórios e treinamento prático de professores- embora, como já ficou provado, tudo isso ajude a melhorar o desempenho dos alunos”*

Dessa forma, a questão dos recursos que viabilizam a educação básica precisam ser analisados não com o “enfoque político” e sim como um problema técnico-administrativo. A escola deve aprender com os empresários – os homens de negócios, que sabem administrar – como implementar uma gestão eficiente. Ao mesmo tempo é afirmado que se gasta muito com salários dos funcionários, em detrimento da infra-estrutura material – livros e material tecnológico e também a necessidade de um **treinamento prático** para os professores. Com essas recomendações percebemos um retorno ao tecnicismo da década 70. Hobsbawm (1995) afirma que esse é um dos problemas que os anos 90 nos apresenta, pois o ser humano está subordinado a economia, a técnica e ao lucro sem limite e essa subordinação apresenta grandes contradições que oferecem problemas para o pleno funcionamento do capital.

A partir dessa concepção recomendada na Conferência de Jomtien podemos perceber que a escola passa a ser o núcleo da gestão, fragmentando assim qualquer possibilidade de uma ação efetiva do Estado por mais recursos para a educação. Há uma deslocação do político para o administrativo, sendo que este último é que determinará a eficiência da educação básica.

Uma saída “administrativa” para escassez de recursos para a educação básica é a realocação de recursos de outras áreas. Assim é afirmado que “a

*urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem pode requerer uma redistribuição de recursos entre setores”* (PNUD *et al*, 1990:9, tradução) . Essa recomendação possibilita vários entendimentos de onde retirar esses recursos para investir na educação básica. Os exemplos oferecidos nos documentos citam desde os gastos militares até outros setores do Estado. Isso pode acarretar uma desobrigação financeira do Estado com os outros níveis educacionais, priorizando a sua atenção apenas na educação básica.

#### **4) Qualidade e Equidade na Educação: Concentração na Aprendizagem e na Avaliação**

O quarto eixo selecionado da Declaração de Jomtien está relacionado com a concepção de como adquirir a qualidade e equidade na educação básica. No documento é afirmado que para se obter uma concepção ampliada da educação básica

*“é necessário um enfoque mais abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes”* (PNUD *et al*, 1990:2, tradução)

A problemática a ser enfrentada pela educação básica fica reduzida a uma questão técnica-administrativa: adquirir qualidade com equidade. Os conceitos de qualidade e equidade transformaram-se em palavras de ordem na ideologia da globalização e da política neoliberal, pois estas impõem *“a racionalidade do capital, portanto, das empresas, dos agentes econômicos (...) onde as teorias*

*políticas confundem-se com as teorias administrativas, reduzindo a esfera da política a questão de ordem metodológica” (Oliveira, 1997:93)*

Muito embora a Declaração de Jomtien não explicita os fundamentos do conceito de qualidade da educação básica, nos anos 90, a idéia hegemônica de qualidade na educação está associada ao “paradigma” da qualidade total. Segundo Gentili em entrevista a Almeida (1998:133)

*“ a qualidade total aparece com uma concepção produtivista, como se o problema da educação fosse apenas sua baixa qualidade porque ela não funciona como mercado e, portanto, não está se desenvolvendo como uma instituição produtiva devemos lançar mão das estratégias de controle de qualidade e da reforma institucional do campo empresarial, estratégias essas que funcionaram muito bem nas empresas e que, por isso, podem ter sucesso também na área especificamente educacional”*

Há uma transferência da lógica empresarial para a prática educacional, baseada na ideologia da globalização e da política neoliberal que propõem “*novas formulações que têm no tema da qualidade total a instrumentalização teórico-prático*” (Araújo, 1998:40). Esta transferência deverá resultar, como na iniciativa privada e no livre mercado, maior concorrência e competitividade para assim gerar a qualidade educacional.

O conceito de equidade vem da área do direito, sendo utilizado em substituição ao conceito de igualdade. Segundo Fonseca (1996c:13) “*na ótica da equidade, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos acidentais das circunstâncias em que estão inseridos*”

Dessa forma, o princípio da equidade pode conviver com a seletividade social, pois esta é considerada acidental e sua superação dependerá das alternativas individuais e das demandas do livre mercado.

Na Declaração é recomendado que para se obter uma educação de qualidade é preciso que haja concentração na aprendizagem de fato e uma eficiente avaliação para verificar a qualidade dos conhecimentos adquiridos.

A aprendizagem de fato acontecerá quando os indivíduos “ *aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores*” ( PNUD, 1990:5, tradução). Os valores, os conhecimentos úteis, a capacidade de raciocínio e as atitudes são os elementos que contribuirão para a maior concentração na aprendizagem nos anos 90.

Ao analisar a educação que convém ao Banco Mundial nos anos 90, Leher (1998: 221) ressalta a ênfase conferida aos valores e atitudes, pois estes são “*aspectos importantes da nova configuração para a educação (...) os valores e atitudes estão aqui em conexão direta com a ordem e o crescimento econômico, (...) um crescimento econômico no marco do capitalismo, do livre mercado*”

No documento da UNESCO (1990:3) afirma-se que segundo o espírito de Jomtien os países deveriam definir quais os “*conhecimentos teóricos e práticos que consideram básicos*”. Não obstante, foi o Banco Mundial que assumiu o compromisso de no curso de três anos dobrar seus créditos a educação <sup>64</sup> .

---

<sup>64</sup> Segundo documento da Unesco (1990) “*as principais organizações presentes na Conferência Mundial firmaram compromissos a respeito de sua contribuição nas atividades de seguimento da conferência*” (p.5, tradução). Como exemplo dessas organizações é citado além do Banco Mundial “o PNUD indicou que concederia a educação básica mais prioridade no contexto das estratégias de desenvolvimento humano; a UNICEF prometeu que proporia ao seu Conselho Executivo um

Leher (1998:221) nos alerta que é no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* de 1996, do Banco Mundial, onde se aborda a passagem dos países de economia planejada para a economia de mercado, que são ressaltadas explicitamente quais devam ser as prioridades educacionais no que se refere aos valores, às habilidades e às aptidões para preparar os consumidores/cidadãos para as exigências da sociedade de mercado.

Assim é destacado no relatório que na educação<sup>65</sup> os valores requerem que se estabeleçam novas relações entre o cidadão e o Estado, o que significa desenvolver a idéia de que o cidadão deve *“assumir responsabilidades pelas suas ações”* (Banco Mundial,1996:139). Quanto às habilidades o objetivo é *“fortalecer a capacidade de aplicar o conhecimento às novas circunstâncias”* (Banco Mundial, 1996:139), pois as demandas da sociedade de mercado requerem habilidades amplas e flexíveis<sup>66</sup>. Quanto às aptidões são ressaltadas no relatório do Banco Mundial três dimensões: *“a capacidade e resolver problemas já conhecidos; a*

---

aumento da parte destinada a educação básica de 15% dos gastos totais do programa antes de 1993 e de 20% antes do ano 2000” (p.5, tradução)

<sup>65</sup> No relatório é usado o termo “componente do pacote educacional” como exemplo das modificações requeridas nos sistemas educacionais. (Ver tabela 8.1:139)

<sup>66</sup> Um contraponto interessante a esse discurso da necessidade de trabalhadores mais flexíveis, com habilidades mais amplas, com maior conhecimento e preparado para oferecer respostas rápidas a situações novas e inesperadas é apresentado por Hobsbawm quando se refere ao conhecimento necessário as caixas de supermercado, assim não é exigido do *“operador humano mais que reconhecer as cédulas e moedas do dinheiro local e registrar a quantidade entregue pelo cliente. Um scanner automático traduzia, deduzia o total da quantia entregue pelo cliente, e dizia ao operador quanto dar de troco. O procedimento para assegurar o desempenho de todas essas atividades é extraordinariamente complexo, pois se baseia numa combinação de maquinaria enormemente sofisticada e programação bastante elaborada. Contudo, a menos ou até que alguma coisa desse errado, esses milagres de tecnologia científica de fins do século XX não exigiam mais dos operadores que o reconhecimento dos números cardinais, um mínimo de atenção e uma capacidade um tanto maior de concentrada tolerância de tédio. Não exigia sequer alfabetização (...) Para fins práticos, a situação do operador de Check-out do supermercado representava a norma humana de fins de século XX; os milagres da tecnologia científica de vanguarda, que não precisamos entender nem modificar, mesmo que saibamos, ou julguemos saber, o que está acontecendo. Outra pessoa o fará ou já fez por nós”* (1995:509)

*capacidade de aplicar determinada técnica a um problema novo; e a capacidade de selecionar a técnica aplicada para resolver um problema novo” ( Banco Mundial,1996:137)*

Segundo Frigotto (1994) encontram-se no senso comum as afirmativas de que os problemas da área da saúde e da educação estão relacionados com um mau gerenciamento e a necessidade de um melhor acompanhamento e avaliação do que foi aprendido ou realizado. Sem dúvida, que esse senso comum é reafirmado e confirmado através de publicações e propagandas dos diferentes organismos internacionais a nível internacional e dos diferentes governos a nível nacional de que estas são as verdadeiras problemáticas a serem resolvidas na educação básica. Dessa forma, estes dois aspectos são recomendados com ênfase na Declaração de Jomtien, pois

*“a educação básica deve estar centrada na aquisição e resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. (...) Daí a necessidade de definir os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho<sup>67</sup>”.*  
(PNUD et al, 1990:5, tradução)

Em princípio, não podemos afirmar que sejamos contra a implementação de níveis desejáveis de conhecimentos e de um sistema de avaliação de



desempenho, mas consideramos que esta recomendação abre possibilidades de estimular políticas públicas que tem por base apenas a definição do que deve ser ensinado e no processo final do que realmente foi aprendido. É importante ressaltar que o Banco Mundial ficou sendo o grande financiador educacional dos organismos organizadores da Conferência de Jomtien e como nos alerta Torres (1996:139)

*“ o modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências : os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém a essência da educação. (...) A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores”*

Essa recomendação de Jomtien poderá recair numa política educacional centrada exclusivamente no ensino, reduzindo o processo educacional a simples medição do que foi aprendido, sem nenhuma preocupação se o que foi aprendido poderá ou não ser utilizado. Assim, como afirma Coraggio (1996b:79) *“a qualidade (capital humano) pode ser precipitadamente reduzida a uma mera quantidade ( indicadores derivado dos testes)”*

---

<sup>67</sup> No terceiro cenário iremos analisar essa recomendação na política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, especificamente através da implementação dos: Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e do Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB).

## 5) Solidariedade Internacional

Na conjuntura internacional dos anos 90, conforme analisado nessa dissertação, as temáticas da cooperação e do consenso no âmbito da sociedade do livre mercado são recorrentes nos documentos e recomendações dos diferentes organismos internacionais. A ênfase nessas temáticas é precursora da própria Conferência de Jomtien, assim como está presente por todo o corpo dos documentos que subsidiaram as discussões e as recomendações.

Dessa forma, no artigo 10 cujo título é *Fortalecer a Solidariedade Internacional* o conceito de equidade aparece como elemento chave para definir as relações entre os países,

*“ credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e eqüitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao resolver o problema da dívida”*  
(PNUD *et al*, 1990:10, tradução)

Na passagem acima, percebemos dois objetivos importantes que pretendemos discutir. O primeiro objetivo é entender qual o significado da equidade a nível internacional; e o segundo diz respeito as fórmulas inovadora que credores e devedores devem estabelecer com perspectivas de encontrar saídas para o alívio da dívida externa.

Podemos afirmar baseados em Fonseca (1996c:13) que

*“no campo das relações internacionais, a equidade constitui uma proposta, não para garantir a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas para assegurar um*

*mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o sistema.”*

No cenário dos anos 90 a nível internacional, principalmente nesse momento de “triunfo” do capitalismo, o fundamental para a lógica do mercado é implementar a construção da hegemonia da ideologia da globalização e da política neoliberal, garantindo a ordem capitalista. Não se trata do desenvolvimento de igualdade entre os países ou de uma melhor distribuição de renda e sim estabelecer algumas mudanças e reformas para que o todo do modo de produção capitalista continue a oferecer os seus excedentes.

Sendo assim, a ação prioritária da comunidade internacional e dos diferentes organismos

*“tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. (...) Os países membros desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90” (PNUD et al:9, tradução)*

O segundo, objetivo a ser analisado é o que diz respeito as alternativas inovadoras para implementação de saídas que visem solucionar a problemática da dívida externa. Embora seja destacada essa problemática de extrema importância na Declaração de Jomtien não apresenta proposta concreta para resolvê-la. Uma alternativa implementada nos diferentes governos, que está

de acordo com as recomendações do Consenso de Washington, é a privatização do patrimônio público como justificativa de pagamento da dívida.

**b) Análise do Marco de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem – Diretrizes para por em Prática a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.**

O Marco de Ação está organizado em quatro pontos, conforme demonstra a sua estruturação na tabela IV. Segundo documento da UNESCO (1990:4, tradução)

*“ o Marco de Ação para satisfazer as Necessidades de Aprendizagem Básica , aprovado pela Conferência Mundial, sugere uma série completa de direções para por em prática medidas de seguimento a nível nacional, regional e internacional”*

Dessa forma, o documento é considerado como um guia e uma referência que tem como objetivo por em prática as recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos. Essa referência subsidiará os planos “ dos governos, dos organismos internacionais, as instituições de ajuda bilateral, as organizações não governamentais e todos que tenham como objetivo alcançar a educação para todos” ( PNUD *et al*, 1990b:1, tradução).

Coraggio (1996b) caracteriza a Educação para Todos como uma política educacional global. Consideramos que mais que global essa política se encontra

dentro dos parâmetros das ações que o grande capital “recomenda” , e em alguns casos é condicionada como a política a ser adotada para se obter empréstimos no setor educacional ou/e outros.

**Tabela IV- Documento Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – Diretrizes para por em Prática a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.<sup>68</sup>**

<u>Parte I</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introdução</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivos e Temas</b></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pautas de Ação</b></li> </ul>
<p>Parte II : Ação Prioritária no Plano Nacional</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das Necessidades e Planificação das Ações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de um Contexto Político Favorável</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de Políticas para Melhorar a Educação Básica</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar as capacidades Analíticas, Tecnológicas e de Gestão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimento das Alianças e Mobilização de Recursos</li> </ul>
<p>Parte III: Ação Prioritária no Plano Regional</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercâmbio de Informação, da Experiência e das Competências</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreender Atividades Conjuntas</li> </ul>
<u>Parte IV :</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar no Marco Internacional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar as Capacidades Nacionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar Apoio Sustentável e a Longo Prazo a Ações nacionais e Regionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultas sobre Questões de Políticas</li> </ul>

<sup>68</sup> Esse documento encontra-se na íntegra no anexo II.

No Marco de Ação há um aprofundamento das recomendações da Declaração de Jomtien, através de diretrizes para a implementação da educação para todos. Esse documento está baseado em experiências internacionais anteriores<sup>69</sup> e também tem como perspectiva direcionar as propostas de Jomtien para outros fóruns internacionais para que sejam realmente alcançadas as suas metas.

A nossa análise do documento Marco de Ação ficará restrita a alguns pressupostos que sustentam as diretrizes propostas. A seguir destacaremos essas diretrizes e desenvolveremos análise dos conteúdos dos mesmos.

## **1. Definição de Política Educacional**

A concepção de política educacional apresentada no documento fica restrita às estratégias administrativas, na delimitação do que deve ser ensinado e no processo de avaliação. Dessa forma, as estratégias sugeridas para implementação de políticas que objetivam a melhoria da escolaridade básica deverão estar concentradas *“nos que aprendem e no processo de aprendizagem; no pessoal (educadores, administradores e outros); nos planos de estudo; na avaliação da aprendizagem; e nos materiais didáticos e nas instalações “* (PNUD *et al*, 1990:9, tradução).

---

<sup>69</sup> Algumas experiências regionais destacadas no documento são os programas regionais organizados pela UNESCO nos anos 80, são eles: Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe; Programa Regional para Erradicação do analfabetismo na África; Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico e Programa para Universalização e Renovação da Educação Primária e da Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes para o ano 2000. (PNUD *et al*, 1990:15, tradução)

As estratégias – ao invés de uma determinada política do poder público – é concentradas na esfera das instituições escolares e seus componentes. Não fica explícito, no entanto, nessa passagem, a quem caberá a função de estabelecer os planos de estudo e a avaliação da aprendizagem. Na introdução do documento, nos objetivos e metas<sup>70</sup>, ao se referir aos objetivos intermediários nos planos nacionais é afirmado ser necessários metas específicas tais como :

*“ i) indicar em relação aos critérios de rendimento final o que foi alcançado, as vantagens e os resultados esperados em um determinado tempo; ii) definir as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres ); iii) formulação em termos que permitem comprovar e medir os avanços alcançados”*  
(PNUD et al, 1990:2, tradução)

Essas metas específicas requerem a redução do papel da Estado, deixando este de ser executor da Política Educacional, para ser tornar um avaliador nacional da aprendizagem. Sem dúvida que do ponto de vista dos organismos internacionais que patrocinaram a Conferência de Jomtien, e assumiram compromissos de empréstimos para área educacional, a avaliação de como está sendo o retorno do “investimento” nos parece ter fundamento. No entanto, do ponto de vista da dinâmica e da prática educacional, essa mudança no papel do Estado e a forma como será estabelecido o processo de avaliação não

<sup>70</sup> Cabral (1995) ao analisar o seguimento educação no Projeto Nordeste na década de 80 afirma que “ o governo da “Nova República” não elaborou, como era de praxe nos governos anteriores um plano setorial de educação. Ele fez opção por elaborar programas: Educação para Todos; Melhoria do Ensino de Segundo Grau; Ensino Supletivo; Educação Especial; Nova Universidade; Desporto e Cidadania; Novas Tecnologias Educacionais; e Programa de Descentralização e Participação” (p.120) Percebemos que nos documentos da Conferência de Jomtien a palavra planejamento não é utilizada, transparecendo assim que com o fim do campo socialista e a instalação do capitalismo por quase todos os cantos do mundo a palavra planejamento está retirada da agenda política internacional. Estamos em tempos de “ livre mercado” é o máximo que podemos projetar para o futuro, sem impedir a liberdade são metas e objetivos.



nos parece ser uma alternativa que por si só resolverá a problemática educacional dos países *não desenvolvidos*. Pois, segundo Veloz et al (1997:9, tradução) esses sistemas de avaliação “ *irão basicamente medir o rendimento escolar e não tem como objetivo aprofundar as principais causas que produzem as insuficiências*” Os autores continuam afirmando que um dos grandes problemas da avaliação restrita ao rendimento escolar é que não “ *nos mostram quase nada das variáveis relacionadas com a família, a comunidade, o funcionamento do processo docente educativo e o desenvolvimento das qualidades da personalidade dos alunos, entre outros problemas*” (Veloz et al ,1997:9, tradução)

## **2. A Eficiência Educacional**

Associado à definição do que vem a ser política educacional no documento, encontramos outro pressuposto que de forma recorrente aparece nos discursos dos organismos internacionais, ou seja, o contraposição entre a ineficiência das instituições públicas e a eficiência e o “modelo” das instituições privadas. É destacado no documento que para criar-se um contexto favorável ao desenvolvimento de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem se requer uma integração das políticas setoriais e a implementação quatro medidas concretas, são elas:

*“ i) iniciar as atividades a nível nacional para renovar o compromisso amplo e público com o objetivo da educação para todos; ii) redução da ineficiência do setor público e das práticas abusivas do setor privado; iii) melhorar a capacitação dos administradores públicos e do estabelecimento de incentivos para reter homens e mulheres qualificados no serviço”*

*público ; iii) adoção de medidas para fomentar a participação na concepção e execução dos programas de educação básica” (PNUD et al, 1990:8, tradução, destaque nosso)*

Há uma associação direta entre o setor público e ineficiência e má qualificação<sup>71</sup>, enquanto que os problemas existentes no setor privado ficam reduzidos à prática abusiva. Essas afirmativas estão presentes nos diferentes relatórios do Banco Mundial e no periódico *Finanças e Desenvolvimentos*<sup>72</sup>, especificamente nos anos 90. Assim

*“o redimensionamento do setor público está se tomando um ingrediente cada vez mais importante da reforma econômica nos países em desenvolvimento. Entre os legados infelizes do desenvolvimento dirigido pelo Estado, burocracias inchadas e empresas públicas com excesso de pessoal são particularmente problemática (...) No mundo todo, o progresso tecnológico está fazendo os monopólios naturais desaparecerem<sup>73</sup>, o que expõe as*

<sup>71</sup> Nos anos 80 com a abertura política na sociedade brasileira e o ressurgimento dos movimentos sociais, passou a existir uma produção acadêmica que diferenciava o público do Estatal, no entanto não entraremos no mérito desta discussão na dissertação.

<sup>72</sup> Como exemplo dos artigos que discutem essa temática no periódico *Finanças e Desenvolvimento*, destacamos alguns artigos, tais como: JONES, S. *O Caminho da Privatização. Finanças & Desenvolvimento*, Washington, V.11, N°1, p.39-41, março, 1991; CAMPO-SCHIAVO, S. *A Reforma do Serviço Público. Finanças & Desenvolvimento*, Washington, V.16, N° 3, p.10-13, setembro, 1996; RAMA, M. *Eficiência no Redimensionamento do Setor Público. Finanças & Desenvolvimento*, Washington, V.17, N° 3, p.36-42, setembro, 1997.

<sup>73</sup> A crítica crescente por parte dos ideólogos da globalização e dos políticos neoliberais fica resumida quanto aos monopólios do setor público, pois conforme reportagem da Folha de São Paulo “ A petrolífera Exxon anunciou ontem a compra da Mobil por US\$ 82,8 bilhões, na maior fusão da história. A fusão cria a maior empresa petrolífera do mundo e a terceira maior empresa de todo o planeta (...) As duas empresas já atuaram juntas até 1911. Pertenciam ao grupo Standard Oil, do empresário John Rockefeller, mas foram separadas pelo governo com base nas leis antimonopólio” (Diego, M. *Exxon compra Mobil por US\$ 82,8 bilhões*. Folha de São Paulo, São Paulo, 2/12/97. Folha Dinheiro, p.2.14 ) Percebemos que na prática o setor privado está retornando

*outrora sonolentas empresas de serviços públicos a uma dura concorrência” (Rama, 1997:36)*

Constatamos que as análises desenvolvidas no documento de Jomtien estão inseridas numa concepção que extrapola o âmbito educacional e estão relacionadas com as reformas econômicas requeridas segundo a ideologia da globalização e a política neoliberal. Essas reformas, conforme a discussão implementada nessa dissertação sobre a conjuntura internacional dos anos 90, são implementadas como a “única alternativa possível” para os países *em desenvolvimento* se inserirem no mundo “global” e “moderno”.

O conceito de eficiência está relacionado no Marco de Ação basicamente, em três aspectos, que são melhorar as capacidades: **analíticas, tecnológicas e de gestão**. Segundo o documento para “*por essas iniciativas em prática serão necessárias numerosas competências e atitudes técnicas*” (PNUD et al, 1990:10, tradução) .

Consideram-se capacidades analíticas a ênfase recomendada na importância do processo de avaliação para medir o que foi assimilado, pois além de oferecer esse diagnóstico possibilitará também as informações necessárias para futuros investimentos financeiros. Segundo o documento “*dispor de uma base de informações e de conhecimentos em um país é vital para a preparação e execução de um plano de ação*” (PNUD et al, 1990:11, tradução). Essa avaliação

---

aos grandes monopólios do início do século, assim, a afirmação de que os avanços tecnológicos estão fazendo os monopólios desaparecerem só encontra eco ao se referir ao “desmoronamento” das instituições públicas. Para maiores detalhes sobre as características do capitalismo na fase imperialista ver nesta dissertação ver Primeiro Cenário - Discutindo Teoricamente a Problemática.

recai sobre dois aspectos: o rendimento dos indivíduos e dos mecanismos institucionais.

Quanto à capacidade de gestão gostaríamos de destacar que a capacitação é considerada como um instrumento que possibilitará a “*implementação de reformas administrativas e de técnicas inovadoras de gestão e de supervisão*” (PNUD *et al*, 1990:11, tradução). Ou seja, a gestão fica resumida a um problema de investimento na qualificação e no treinamento. A problemática educacional é reduzida, conforme afirmamos anteriormente, em um problema meramente administrativo e que será solucionada tecnicamente.

A ideologia da eficiência educacional conceitua a qualidade privilegiando

*“ a instrução para o trabalho, em detrimento – e não como complemento – a uma formação mais abarcadora com base no humanismo. Revela-se assim o conteúdo utilitário que se confere a educação e a sua avaliação resulta de medição marcadamente de caráter quantitativo, ainda que com um “roupagem” qualitativa” (Veloz et al<sup>74</sup>, 1997:7, tradução) .*

---

<sup>74</sup> Os autores ofereceram um curso no Congresso Pedagogia'97, no qual apresentaram o processo de avaliação externa na área educacional em Cuba. É interessante ressaltar que, segundo os autores, a base teórica do processo de avaliação em Cuba não é o modelo de qualidade de resultado que tem por base a ideologia da eficiência social – que é dominante em diferentes países da América Latina, como por exemplo Chile, Argentina e Costa Rica. Em Cuba se trabalha com a qualidade que visa a satisfação das necessidades sociais fundamentada na ideologia da reconstrução social. Para uma melhor compreensão e contextualização do conceito de qualidade, os autores consideraram importante destacar algumas de suas características fundamentais. Essas características, são: a) complexo e totalizante; b) social e historicamente condicionado; c) constitui-se em imagem-objetiva da transformação educacional e d) constitui-se em padrão de eficiência do serviço. (Veloz *et al*, 1997:8)

A formação do "recurso humano" com qualidade para o mercado de trabalho passa a ser o objetivo principal da educação, e não o objetivo de *"que cada homem se desenvolva plenamente em correspondência com suas potencialidades e estas capacidades e disposição de por seu talento e energias à serviço da sociedade."* (Veloz et al, 1997:7, tradução)

O outro eixo apresentado como produtor de eficiência educacional é a da capacidade tecnológicas. Segundo Apple (1995:150) não podemos ignorar o número crescente de instrumentos tecnológicos que transformam o processo de trabalho de professores e alunos. Nesse sentido algumas questões que devem ser ressaltadas.

Em primeiro lugar a tecnologia não é um processo autônomo, e sim é resultado das intenções sociais, do direcionamento humano e do processo histórico. A tecnologia é apresentada como moderna e inevitável, como algo que vai proporcionar melhor aprendizagem e quem sabe até a substituição do professor( o que diminuiria o custo da educação) .

Um segundo aspecto é o debate sobre a qualidade da educação ficar restrito às questões da técnica, significando que as questões relativas ao "como " ensinar, substituem o lugar das questões sobre "porque" ensinar. Para Apple(1995:167)

*" a nova tecnologia não é somente uma coleção de máquinas e seu acompanhamento de software . Ele incorpora uma forma de pensamento que orienta a pessoa a encarar o mundo de uma maneira particular (...) Quanto mais a nova tecnologia transforma a sala de aula à sua própria imagem, mais a lógica técnica substituirá o entendimento ético e político"*

Um terceiro ponto fundamental apresentado por Apple (1995:162) é relativo ao custo dessas tecnologias empregadas na escola. Sem dúvida que esse dinheiro *"deve vir de algum lugar"*. Qual será a área que ficará sem dinheiro ? O que se insinua é que os resultados desses custos "altos" será compensados pela demissão de professores e o aumento dos desequilíbrios sociais. O próprio autor dá o exemplo desse aumento de desequilíbrio social, pois *" nos Estados Unidos, enquanto dois terços das escolas em áreas ricas têm computadores, apenas aproximadamente 41% das escolas pobres os têm"*

### **3. Os sujeitos da Aprendizagem e a Necessidade de Informação**

Um outro princípio presente nos dois documentos da Conferência de Jomtien, mas que está melhor explicitado no Marco de Ação, é o que se refere à necessidade de melhorar a informação, a divulgação e a mobilização para o desenvolvimento e a universalização da educação básica. Também destaca-se, no documento, como os diferentes sujeitos de aprendizagem se constituem como recursos para concretizar dessa mobilização.

Quanto ao papel da informação e divulgação, afirma o documento que

*"outras estratégias podem recorrer aos meios de comunicação para satisfazer as necessidades educacionais mais amplas de comunidades inteiras (...) a utilização dos meios de comunicação possibilita um enorme potencial para educar o público e para compartilhar informações importante entre que necessita saber"* (PNUD et al, 1990:9, tradução)

O pressuposto presente nessa estratégia recomendada é que a população não é educada e nem possui informação suficiente para se mobilizar para satisfazer suas necessidades educacionais. Acreditamos que o problema da não universalização da educação básica não pode ser resumido à falta de educação e informação, pois as condições sociais básicas para a existência do sujeito – trabalho, moradia, comida, saneamento básico, saúde, lazer e cultura – não podem ser desconsideradas ao se pensar as condições de implementação da referida universalização.

À direção política do Estado cumpre viabilizar ou não a realização das condições sociais básicas de existência. Como afirma Veloz et al (1997) a função do Estado é possibilitar através de políticas públicas a satisfação das necessidades sociais do sujeito.

Os sujeitos da aprendizagem destacados no documento são os alunos, a família, os professores e o resto do pessoal. Associado ao pessoal docente, a biblioteca assume a função de fonte de informação. Quanto ao papel dos alunos é afirmado que estes

*“potencialmente necessitam ver que os benefícios da educação básica são maiores que os custos que devem enfrentar, seja por desejar receber lucros e benefícios, seja pela redução do tempo disponível na sociedade e o ócio ou as atividades domésticas” ( PNUD et al, 1990:13, tradução)*

Os alunos são considerados ahistoricamente, pois nesta passagem está implícito que há uma opção individual e livre de não freqüentar a escola e em

detrimento de outras atividades, tais como: desejar lucros, ficar na comunidade no ócio ou cuidando das atividades domésticas. Os índices alarmantes de crianças que trabalham no mundo não foram considerados no documento.

Novamente é o pressuposto de que através da informação e da mobilização a realidade social de carência econômica e social irá ser transformada. Hoje o trabalho infantil<sup>75</sup> enquanto complementação da renda familiar é uma realidade mundial que compõem o quadro do capitalismo enquanto formação econômico social. De um lado temos as ONG's, que são sustentadas financeiramente pelos próprios capitalistas, no combate ao trabalho infantil. De outro lado, o capital que necessita deste tipo de trabalho para obtenção de maior lucro.

Percebemos uma naturalização das questões sociais e especificamente as educacionais – Como afirma Gentili (1998:19)

*“trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (...) a educação (...) longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada as suas condições de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um*

<sup>75</sup> Segundo reportagem no JB “no Brasil, 3,8 milhões de crianças entre cinco e 14 anos estão inseridas no mercado de trabalho. A maior parte - 3,3 milhões – tem entre 10 e 14 anos e mora no campo (55%). O Nordeste concentra quase metade delas, que trabalham principalmente na agropecuária (58,3%) e em atividades como plantação de cana de açúcar e produção de carvão vegetal” ( VENTURA, M. *Governo fará Campanha contra Trabalho Infantil – Drama Maior é no Nordeste. Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 29/11/98, Brasil, p.13.)



*mercado flexível e dinâmico ( o mercado escolar)”*

Nesta passagem que se refere aos alunos percebemos a privatização da responsabilidade do fracasso educacional, pois é o indivíduo que tem que se conscientizar e se tornar responsável pelas condições que os possibilitem de freqüentar a educação básica. É o princípio da universalização do acesso, no qual o Estado não assume a responsabilidade da obrigatoriedade de oferecer a educação básica, pois essa passa ser competência da família e do indivíduo.

Também são afirmados como sujeitos da aprendizagem “*as associações de comunidades, as cooperativas, as instituições religiosas e outras organizações não governamentais*” (PNUD *et al*, 1990:14, tradução) que poderão desempenhar um papel importante no apoio necessário ao desenvolvimento da educação básica.

## C- O Banco Mundial e a Conferência Mundial de Educação Para Todos

### 1. Recomendações do Banco Mundial para Conferência de Jomtien

***“ Ao contrário do que pensava a economia convencional, a demanda de educação não é determinada apenas pelo preço, mas é função, em grande parte, da qualidade do produto”***  
(Colletta,1990:27)

***“Possibilitar o acesso de mais 200 milhões de crianças à educação primária e adotar programas que melhorem a qualidade de todo o sistema educacional e uma tarefa atemorizante para os países em desenvolvimento. Poucos conseguirão realizá-los sozinhos. Será necessário um esforço conjunto da comunidade internacional”*** (Verspoor, 1990:23)

Podemos afirmar que a Conferência de Jomtien estabeleceu um “consenso educacional” para os anos 90, de acordo com as premissas fundamentais dos organismos internacionais que a patrocinaram. Sabemos que esses diferentes organismos apresentam certas diferenças e divergências, seja quanto a sua estratégia de atuação ou seu compromisso com determinada linha política e econômica. No entanto, Fonseca (1996c:23) destaca o papel central que o Banco teve na organização da Conferência, pois

***“ a despeito da massiva presença mundial e da participação de importantes organismos internacionais, o Banco declarou-se como o principal sponsor da Conferência de Educação para Todos, além de ter-se colocado como***

*atual coordenador da cooperação técnica internacional à educação”*

Trabalharemos com cinco artigos publicados no periódico *Finanças & Desenvolvimento*<sup>76</sup> que constituíram-se como uma contribuição à Conferência de Jomtien e ao mesmo tempo apresentam alguns pontos centrais na concepção educacional defendida e negociada pelo Banco na Conferência.

A ênfase apresentada nos artigos está centrada nos seguintes diagnósticos: a prioridade para o ensino fundamental (e a privatização do ensino médio e superior), a falta de qualidade no sistema público de educação e a importância da educação para as meninas. O que determina a ênfase no diagnóstico dos problemas educacionais e nas recomendações é a lógica econômica e a preocupação com os baixos custos.

A recomendação de prioridade para o ensino fundamental acontece *“eclipsando todos os demais, o nível elementar é tido como o mais importante pois, diferente do ensino superior e do ensino tecnológico, apresenta, na avaliação dos organismos internacionais, a mais alta taxa de retorno do capital no tempo”* (Leher, 1998:235)

Dessa forma, o ensino fundamental é caracterizada como aquele que produz um alto retorno social, aumenta a produtividade em várias atividades e possibilita uma aprendizagem posterior. O que precisa ser resolvido é o problema da melhoria das condições de ensino.

---

<sup>76</sup> Os artigos foram publicados em Março de 1990, e seus autores são: Verspoor (p.20-23); Lockheed (p.24-26); Colletta (vice-secretário executivo da Conferência de Jomtien,p.27); Heyneman (p.28-29); Middleton et al, p.31-32). Os outros artigos e documentos preparados pelo Banco para a Conferência não conseguimos ter acesso.

Algumas estratégias para acelerar a aprendizagem nesse nível de ensino são recomendadas: 1) ensino mais eficaz – treinamento e orientação metodológica para o professor através de TV, rádio, cursos por correspondência; 2) aperfeiçoamento do currículo – currículo integrado, materiais didáticos, maior tempo para aprender (principalmente para os pobres); 3) tornar as crianças mais “ensináveis”<sup>77</sup> – programas de alimentação e saúde e pré-escolar ambos visando suprir as carências nutricionais dos mais pobres. (Lockheed, 1990)

O diagnóstico da falta de qualidade na educação pública dos países *em desenvolvimento* é recorrente nos artigos e a implementação de reformas administrativas é apresentada como um requisito fundamental para melhoria da qualidade do ensino. É recomendado um conjunto de ações visando o aspecto administrativo-educacional :

*“(1) treinamento de administradores, para haver mais chances de que os insumos essenciais cheguem às escolas; (2) reestruturação organizacional, para que os insumos sejam bem utilizados; e (3) coleta sistemática de informações, para os administradores conhecerem não só os efeitos dos programas no sucesso dos alunos, mas também outros indicadores educacionais” (Lockheed, 1990:24)*

Conforme também analisamos nos documentos da Conferência de Jomtien há um predomínio da técnica sobre a política, característica essa dos anos 90 e do predomínio da ideologia da globalização e da política neoliberal. Um outro aspecto é a linguagem e os valores da área econômica transposta para área educacional .

---

<sup>77</sup> Lockheed afirma que “ os programas escolares de alimentação e saúde não se mostraram muito eficazes no tocante a melhor aprendizagem (...) Servir o café da manhã ou lanches é uma alternativa mais eficaz em termos de custo; estas refeições são feitas no começo do dia e portanto tem mais probabilidade de melhorar o aprendizado” (1990:26 ) Mais uma vez são apresentados

Apple, dentre outros autores, questiona esse predomínio de tornar as necessidades do processo produtivo os objetivos primeiros da educação pública e dos currículos escolares, porque

*“a linguagem da eficiência, da produção, dos padrões de qualidade, da eficiência de custo, da qualificação para o trabalho, da disciplina de trabalho (...)ameaçando tornar-se o modo dominante de pensar sobre a escola, tem contribuído para começar a deixar de lado as preocupações com um currículo democrático, com a autonomia do professor e com as desigualdades de raça, classe e gênero”.*  
(Apple,1995:153)

Além das reformas administrativas um outro eixo para se obter uma melhor qualidade no ensino fundamental é o investimento nos livros didáticos. Segundo Moock e Jamison<sup>78</sup> é preciso “ *fornecer material didático, sobretudo livros e o uso intensivo de rádio interativo*” (1988:22). Torna-se assim fundamental investir nos livros didáticos e nos materiais tecnológicos para as escolas.

No artigo de Heyneman (1990), *Os Livros didáticos em países em desenvolvimento*, é destacado que a atuação dos Ministérios de Educação na publicação de livros didáticos deve ser limitada, pois é preciso ter mais concorrência. Assim, é recomendado o estímulo à concorrência, através da participação da iniciativa privada nacional e internacional.

Quanto à elaboração e à edição dos livros didáticos o governo pode *“continuar controlando os textos dos livros, para assegurarem-se de sua coerência*

---

análises que não apresentam estudos que a comprovam e fica também evidente a preocupação principal com os baixos custos.

<sup>78</sup>MOOCK, P. R. e JAMISON, D. T. *Desenvolvimento da educação na África subaariana*. In *Finanças e Desenvolvimento*, Washington, v.8, n° 1, p.22-24, março, 1988.

*com os objetivos do currículo*” (Heyneman 1990:29). No entanto nos países em que empresas estrangeiras entram na concorrência, houve diminuição do custo global e se ganhou na qualidade. A distribuição nem sempre é conveniente ao setor público, pois a solução mais barata e eficiente é o setor privado, pois *“pode ser mais difícil distribuir livros do que outros produtos; mas se as companhias privadas conseguem fazer uma boa distribuição de sabão e fósforo nas áreas rurais, é possível que distribuam livros didáticos”* (Heyneman 1990:29)

Heyneman (1990:28) destaca que nos países desenvolvidos, como no Japão, na Noruega e na Suécia, existem uma grande diversidade de livros para cada matéria em sala de aula e *“os professores já não usam apenas um livro para ensinar, nem mesmo vários manuais. Utilizam material audiovisual que se adapta a planos de aulas específicos; também usam filmes e programas de computadores”*.

Os artigos de Apple<sup>79</sup> (1995:81) que discutem o uso dos textos na escola americana nos aponta uma reflexão interessante, pois *“ a questão aqui não é apenas a do controle de quem deve ensinar e sob que condições, mas, em primeiro lugar, a questão daquilo que deve ser ensinado”*. Essa pequena citação nos levou a entender porque nos artigos da *Revista Finanças & Desenvolvimento* a questão do livro didático apresenta-se como uma estratégia central para se obter a qualidade na educação. Vivemos no momento do chamado “Estado Mínimo”, mas o que temos é um imenso controle por parte do Estado do que deve ser ensinado.

---

<sup>79</sup> Trabalhamos especificamente com os capítulos 4, 5, 6 e 7.

Além desse controle ideológico do que é ensinado, um segundo aspecto, ressaltado por Apple (1995) é a necessidade de nos determos na análise dos conteúdos dos livros didáticos e dos textos<sup>80</sup> que orientam a prática do professor, pois estes estabelecem a base, em algumas realidades são as bases exclusivas, das condições materiais para o ensino e aprendizagem. Assim, serão esses textos que definirão a cultura “legítima” a ser transmitida.

Um terceiro aspecto é o que diz respeito ao significado dos livros, pois estes “ *são artigos mercantis. É claro que muitas vezes foram produzidos com propósitos acadêmicos ou humanísticos, mas acima de tudo, sua função principal foi a de manter e sustentar seus produtores* “ ( Apple,1995:86). Esse caráter mercantil do livro fica nítido na comparação da distribuição do livro com a distribuição do fósforo e do sabão desenvolvido no artigo de Heyneman.

Pouca atenção crítica vem sendo dispensada às origens ideológicas, políticas e econômicas da produção, distribuição e recepção dos livros didáticos. Sendo assim é importante aprofundar a cultura e o mercado da publicação de livros. Sob a mercadoria livro, existem, na verdade, relações humanas que precisam ser entendidas. Apple (1995:101) ressalta a importância de entendermos o circuito completo da produção, circulação e consumo cultural, pois “*enquanto os textos dominarem os currículos, ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver um mundo divorciado da realidade*”.

---

<sup>80</sup> Várias são as produções acadêmicas no Brasil que produziram uma análise crítica sobre os livros didáticos.

Para o autor existem algumas diferenças nas publicações dos livros didáticos e nas outras publicação: os editores passam a definir seu mercado não em função dos seus eleitores (alunos) e sim em função dos professores, os autores são geralmente "fantasmas", e sua produção é sob a condição do controle de como diminuir os custos, tendo como objetivo principal os futuros lucros.

Como fica o professor em relação a todo esse circuito de produção e lucratividade do livro didático ? Quase nada é deixado para que ele possa decidir. O conteúdo a ser ensinado, os objetivos e a maneira de executar tornam-se externo à sua realidade cotidiana. A sua realidade tem que se adaptar e se adequar.

A educação para as meninas é considerada importante pois deve-se “*assegurar que as meninas entrem para a escola, não só por uma questão de justiça, mas também por causa dos benefícios que isto pode trazer ao crescimento econômico e ao bem-estar familiar*” (Verspoor, 1990:22). Acredita-se que meninas bem instruídas, ao constituírem famílias oferecem possibilidades de contribuir para o “alívio” da pobreza, através de um melhor planejamento familiar (ter filhos em números menores e mais saudáveis).

As prioridades educacionais destacadas para os anos 90 e apresentadas como contribuição para a Conferência de Jomtien, podem ser resumidas em quatro pontos: “*melhorar a qualidade da educação primária, facilitar o acesso das meninas à escola; intensificar a instrução científica e tecnológica e criar sistemas eficazes de treinamento*” (Verspoor, 1990:22)



Dessa forma, podemos constatar a influência das perspectivas educacionais do Banco Mundial nas recomendações que compõem os documentos finais da Conferência de Jomtien.

## **2. O Banco Mundial e a Educação - Breve Histórico a partir da realidade Brasileira**

*“A educação é um investimento econômico seguro. Para os indivíduos e as famílias, a educação aumenta renda, melhora a saúde e reduz as taxas de fertilidade. Para a sociedade, o investimento na educação eleva o PNB per capita, reduz a pobreza e sustenta a expansão do conhecimento” (Burnett et al, 1995:40)*

A educação na perspectiva do Banco Mundial deverá assumir a função de resolver as desigualdades produzidas na sociedade de classe capitalista, pois a pobreza será “aliviada” quando as crianças tiverem escolarização. Dessa forma, conforme Relatório do Banco (1991:85) *“se as crianças pobres receberem instrução terão muito mais chances de deixar de ser pobres. A mão-de-obra é um recurso escasso; por isso qualquer pobre em boas condições físicas pode contar com seu trabalho”*

Além, desse “pseudo caráter humanitário”, de acordo com a ideologia de um Banco deve-se investir na educação porque é possível obter lucro econômico. Sendo assim, a lógica do mercado é que predomina na concepção educacional, pois os investimentos nessa área são considerados altamente compensadores e *“ a taxa de rentabilidade do investimento em educação pode ser estimada da mesma maneira que o rendimento de qualquer área econômica” (Brunett et al, 1995:39)*

Desde a sua criação é crescente a importância política que o Banco assume no contexto internacional, principalmente na área de cooperação técnica e nas articulações para a implementação das políticas neoliberais “recomendadas” aos países *em desenvolvimento*.

Assim, o Banco Mundial “*ampliou sua atuação no curso de quarenta anos de existência. Originalmente criado para atuar como agência de financiamento e de assistência técnica, o Banco agregou a função de articulador de políticas econômicas e sociais*” (Fonseca,1996a:2). É neste contexto que a educação para o Banco<sup>81</sup>, principalmente a partir dos anos 70, tornou-se um instrumento primordial para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza.

Ao analisarmos a atuação do Banco ao longo dos anos, não devemos considerar apenas os seus fundamentos teóricos internos, é mister destacar o papel político ideológico que este cumpre no contexto das últimas décadas. Pois, o Banco Mundial, tornou-se um dos grande implementador da ideologia da globalização e da política neoliberal<sup>82</sup>. Segundo Leher (1998:212), O Banco Mundial tornou-se o Ministério da Educação dos países periféricos, pois

---

<sup>81</sup> Segundo Leher (1998:203) “ *a crescente preocupação educacional do Banco, sob McNamara, está intimamente associada ao revigoramento dos movimentos de libertação e aos movimentos revolucionários que, segundo os ideólogos do departamento de Estado dos EUA, estariam privilegiando a atuação no meio rural. Daí a prioridade conferida ao setor agrário e aos centros de formação profissional voltados para o setor agrário em vários países*”

<sup>82</sup> Embora hoje esteja melhor explicitado essa associação do Banco com a perspectiva do grande capital Lichtensztejn (1996:25) afirma que o surgimento do FMI e do Banco Mundial “ *deixou manifesta a clara hegemonia norte-americana no bloco dos países centrais, que se traduzia na conseguinte definição do reordenamento financeiro internacional; e, por outro lado, gerou um código de conduta para as políticas econômicas dos países com problemas de balança de pagamento* “. Sendo assim, essa relação Banco/ Capital não é uma especificidade dos anos 90, no entanto com o fim do campo socialista e o retorno explícito das teses do livre mercado, junto a ideologia globalização, forja-se através de diferentes meios a “naturalização” da interferência desses organismos internacionais na determinação das políticas internas dos Estados Nacionais.

*“ indubitavelmente, o Banco conseguiu configurar a agenda mundial da Educação nos países em desenvolvimento (...) a proximidade com os ‘pobres’ e com as ‘minorias étnicas’ é a condição para sua eficácia ideológica(...) a enorme importância da educação na formulação do Banco é sobretudo ideológica ( o que não quer dizer ilusória): não casualmente, é na educação que mais se gasta com conselheiros e consultorias de especialista em programas de treinamento, reformas curriculares, gestão, avaliação, etc. A reconfiguração institucional do sistema educacional está presente em todo empréstimo para o setor”*

A reconfiguração do sistema educacional, especificamente o caso brasileiro, modificou-se ao longo das últimas décadas de acordo com a perspectiva político-econômica e as contradições sociais do capitalismo. Apresentaremos um breve retrospecto dos acordos Banco/MEC, ressaltando as áreas de ensino prioritárias para a implementação da cooperação.

Segundo Fonseca (1996b:229) a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial para área social brasileira remonta os anos 70. E essa cooperação *“inclui a assessoria aos órgãos centrais de decisão, em áreas políticas, planejamento e gestão, assim como o desenvolvimentos de projetos setoriais específicos”*

Em 1971 inicia-se a cooperação Banco /MEC<sup>83</sup>. O Banco surge como uma organização “neutra” que conta com a participação de cerca de 180 países, entre eles o Brasil. Porém, como afirma Fonseca (1996a:1) embora

---

<sup>83</sup> Nesse período os acordos multilateral substituíram , aos acordos bilaterais (entre os governos americano e brasileiro). Esta substituição acontece também em função das denúncias do movimento estudantil sobre a intervenção imperialista americana na educação brasileira. Segundo

*“a definição do modelo econômico e financeiro do Banco devesse resultar do consenso entre os diversos países membros, a organização interna mostra uma repartição de poder hegemônica, onde os países mais ricos detêm maior poder de voto e portanto, de decisão”. (1996a, p.1)*

Os acordos entre o Banco/MEC geraram durante essas quase três décadas de cooperação vários acordos multilaterais. No início dos anos 70 a educação estava diretamente relacionada com o fator de desenvolvimento econômico, sendo a ênfase direcionada para a “cooperação” do ensino profissionalizante. No final dessa mesma década, a ênfase recai sobre a educação primária, com um duplo objetivo: 1º) *“considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes econômicas que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80 ”* e no 2º) apresenta *“caráter compensatório para ‘proteger ou aliviar os pobres’ durante os períodos de ajustamento e enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes “* (Fonseca, 1996b:232)

Os primeiros acordos foram executados (1971-1978) na área do ensino de segundo grau - industrial e agrícola. Esse projeto no ensino agrícola era baseado no enfoque pedagógico da escola-fazenda do modelo norte-americano.

---

Fonseca (1996b:230) a política de interação bilateral geraram *“resistências sociais e institucionais, inclusive do próprio governo federal e do Conselho Federal da Educação, justificadas pelas interferências indesejáveis nos negócios da educação por parte das agências internacionais”*

Em 1974-1979, o segundo projeto é estabelecido a partir do modelo de investimento, é importante ressaltar que esse acordo deu continuidade as ações da USAID, gerando assim uma comissão tripartite MEC/Banco/USAID. O objetivo era “ *a prestação de cooperação técnica às Secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste, para o desenvolvimento do sistema de planejamento e de gestão em reforço à implantação da reforma educativa nº 5692/71* ” (Fonseca, 1996b:238).

A argumentação do Banco em seus documentos e relatórios<sup>84</sup>, para diagnosticar os fatores que mais têm contribuído para a ineficiência da educação pública do ensino fundamental está baseada em três aspectos: falta de livros didáticos e material pedagógicos, prática pedagógica inadequada que gera reprovação e baixa capacidade de gestão.

Baseado nesse diagnóstico, o Banco estabelece as seguintes prioridades para a sua atuação no sistema educacional do Brasil: providenciar acesso ao livro didático e outros materiais de ensino, capacitação de professores, através de uma melhor técnica e melhor capacidade do gerenciamento setorial (estímulos a integração Município-Estado), incluindo também ênfase na avaliação externa do ensino básico(Tommasi,1998:198)

---

<sup>84</sup> Os estudos que fundamentam as recomendações educacionais citados nos documentos e artigos dos técnicos do Banco Mundial não apresentam referências da metodologia de pesquisa utilizada para se obter as conclusões apresentadas. E quanto a bibliografia utilizada Torres (1996:144) ressalta que “*a maior parte dos estudos em que se fundamentam as propostas do Banco Mundial e das referências bibliográficas que se mencionam em suas publicações (pelo menos para a educação básica) referem-se ao Terceiro Mundo; porém a maioria desses estudos e publicações provêm de autores do primeiro Mundo e dos bancos e agências internacionais*”

## V – TERCEIRO CENÁRIO:

### CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

***“As agências internacionais de ajuda à educação nos países do Terceiro Mundo partem de uma concepção de subdesenvolvimento, que na realidade procura explicar o global pelo particular (...) Nesse sentido, não só favorece a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem em si, isolando-a dos, seu contexto, mas também, o que é ainda mais grave, imprime uma direção única à pesquisa educacional. Esta passa então a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do macrossistema educacional e suas relações com o contexto global da sociedade” (Romanelli, 1990, p.203)***

## A - Brasil nos Anos 90 – Alguns aspectos da Conjuntura Política

*“ A redefinição do papel do Estado, entretanto, não se reduz, como supõem alguns, a um programa de privatizações ou reprivatização de empresas. Terá, ao contrário, objetivos muito mais amplos e ambiciosos, na medida em que se destina a colocar o Brasil em compasso com o mundo desenvolvido, aumentando a nossa participação no comércio mundial e abrindo fronteiras aos nossos parceiros ” (Claret, 1989:101)*

*“As atividades diretamente produtivas e, sempre que possível, as relacionadas com a infra-estrutura econômica, devem caber à iniciativa privada e ser orientadas pelo mercado. Este objetivo será alcançado mediante privatização e em decorrência de crescentes investimentos privados em áreas que, atualmente, ainda contam com significativa participação pelo Estado” (Diretrizes de Ação Governamental <sup>85</sup>apud Dornellas Sobrinho, 1998:150)*

*“Impõe-se, pois, a reforma deste Estado. Em que direção? Em primeiro lugar, no mundo atual (se não quisermos o Estado mínimo), é preciso que os governos não apenas sejam representativos (...), mas que tenham capacidade de decidir. Para tal fazem-se necessárias reformas que dêem rigidez fiscal ao Estado e governabilidade” (Cardoso, 1998:9)*

As epígrafes acima estão relacionadas com o objetivo principal nesse item, que é ressaltar alguns aspectos da conjuntura brasileira dos anos 90, que têm

---

<sup>85</sup> As Diretrizes de Ação Governamental foi apresentada para a sociedade brasileira em janeiro de 1993, no governo Itamar Franco.

relevância direta com o nosso objeto de estudo, ou seja, com as recomendações da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien (1990).

Dessa forma, privilegiaremos em nossas análises das diretrizes do projeto hegemônico em curso na sociedade brasileira dos anos 90, alguns aspectos da base teórica da reforma implementada no Estado.

## 1. O Estado Brasileiro e sua Reforma<sup>86</sup>

***“ A reforma do Estado tornou-se o lema dos anos 90, substituindo a divisa dos anos 80: o ajuste estrutural” (Bresser Pereira, 1998:93)***

Conforme analisamos no segundo cenário, no item A , após o fim do mundo bipolar a crise do capital foi “maquiada” como a crise do Estado previdenciário - que apresenta gastos públicos indevidos e excesso de benefícios sociais. O eixo de análise que o grande capital apresenta como argumentação para justificar sua realidade perversa é que o excesso de planejamento, o estado de bem estar e o protecionismo na economia foram os responsáveis pela crise econômica. Dessa forma as alternativas possíveis, e recomendadas principalmente organismos internacionais, são a estabilização macroeconômica e a reforma estrutural.

Podemos constatar a ocorrência da implementação da hegemonia política neoliberal e da ideologia da globalização - e a conseqüente afirmação da

---

<sup>86</sup> O livro de Bresser Pereira, L. C. *A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília, Ministério da Administração e da Reforma do Estado, 1997, é sem dúvida fundamental para compreendermos a lógica da reforma implementada no Estado Brasileiro, no entanto, não o usaremos nessa dissertação. Optamos por trabalhar com alguns trechos do projeto de Collor e alguns artigos de Cardoso (1996 e1998).



necessidade de reforma do Estado - na linha política e econômica dos diferentes governos brasileiros nos anos 90, através das epígrafes apresentadas nesse item.

Os anos 90 iniciam-se no cenário nacional com a eleição pelo voto direto de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Em 1992 ele sofre um processo de *impeachment* e o seu vice-presidente, Itamar Franco, assume a presidência(1992-1994). Em 1994, o sociólogo e ex-ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso é eleito Presidente da República (1995 -1998).

Essa mudança de “personagens” num curto espaço de tempo não produziu alterações significativas na política econômica implementada no cenário brasileiro. Um exemplo dessa continuidade é ressaltado por Cardoso (1998:9) ao se referir ao processo de privatização<sup>87</sup> em curso no Brasil , pois “as *privatizações começaram no governo Collor, continuaram com maior impacto e transparência no governo Itamar e continuam nos dias de hoje*”<sup>88</sup>

Podemos afirmar que as reformas que estavam em curso em outros países da América Latina e Caribe desde dos anos 80, com base nas recomendações do Consenso de Washington<sup>89</sup>, tiveram sua implementação na política brasileira de forma mais orgânica e sistemática nos governos Itamar/ Fernando Henrique.

---

<sup>87</sup> Segundo Cardoso (1998:9) a privatização é uma das linhas de ação da reforma do Estado, pois representa, associada à flexibilização dos monopólios, à concessão de serviços públicos e à iniciativa privada, a “*racionalização da gestão e seu desentranhamento do jogo clientelístico e partidário*”. Para uma análise crítica das privatizações no âmbito da conjuntura do Plano Real, ver Batista Jr. (1996).

<sup>88</sup> Embora existam algumas especificidades e contradições nas políticas desses três governos, não entraremos nessa discussão no âmbito desta dissertação.

<sup>89</sup> Maiores detalhes sobre o que representou o Consenso de Washington para a América Latina, no Segundo Cenário, item A, dessa dissertação.

No projeto Brasil Novo<sup>90</sup>, Collor declara que na relação entre capital privado e Estado não será permitido que o *“Estado faça nada do que, com mais eficiência, possa ser feito pela iniciativa privada. O papel da livre iniciativa, portanto, será essencial para a democratização da economia”* (Claret, 1989:104). Há também a defesa explícita dos investimentos externos no país, pois *“eles são indispensáveis para suprir as deficiências da poupança interna e financiar a retomada do crescimento econômico”* (Claret, 1989:105) .

Segundo Fernando Henrique, o grande desafio desse final de século é a consolidação das novas bases do Estado, pois *“se trata é da reconstrução do Estado para ser capaz de, respeitadas as limitações do mercado, atender com não menor devoção aos anseios de solidariedade e novas formas de atuação”* (Cardoso, 1998:7). Assim, o Estado brasileiro deve superar o seu intervencionismo econômico e social – principalmente fruto da era Vargas – pois é necessário *“ajustar-se à homogeneização dos mercados e à necessidade dar respostas nos planos social e político à generalização dos benefícios sociais e à atenção a cidadania”* (Cardoso, 1998:8).

Cardoso (1998:9) ressalta ainda as inovações implementadas que têm contribuído para robustecimento do Estado brasileiro: i) participação da iniciativa privada nos programas de infra-estrutura; ii) implementação da descentralização e participação da comunidade nos programas sociais e iii) substituição do controle

---

<sup>90</sup> Esse projeto, segundo Claret (1989) *“é a íntegra do discurso, com duração de 1h40, que Fernando Collor proferiu durante a convenção do PRN (Partido da Reconstrução Nacional), em Brasília, no dia 12 de julho de 1989, quando sua candidatura foi oficialmente homologada pelo partido. (p.99) Para a referência a outros documentos do governo Collor, especialmente quanto as propostas educacionais ver (Melo, 1998:47ss)*

burocrático por agências reguladoras com responsabilidades públicas (Anatel, para telecomunicações, Aneel, para energia elétrica, e ANP, para o petróleo)<sup>91</sup>

As medidas requeridas e apresentadas para efetivar o novo Estado “moderno”, “competitivo” e “eficiente”, segundo Cardoso (1998), são: manutenção da estabilidade econômica, equilíbrio financeiro, mecanismos que propiciem transparência às contas do Estado e reforma de gestão<sup>92</sup> (substituição da gestão burocrática pela gestão gerencial).

Quanto à relação mercado e Estado, Bresser Pereira (1998), baseando-se no relatório do Banco Mundial (1997), afirma que as ações de ambos devem ser complementares, em detrimento dos antagonismos presentes nos séculos passados. Assim, na concepção de Bresser as reformas implementadas pelo Governo Cardoso “não são neoliberais” e sim, social –liberais, pois visam não o Estado mínimo mas sim

*“ a reconstrução do Estado, para que este possa novamente – em um novo ciclo-complementar e corrigir as falhas do mercado, ainda que mantendo um perfil mais modesto do que aquele prevalecente no ciclo anterior. Reconstrução do Estado que significa superação da crise fiscal, redefinição das formas de intervenção no econômico e no social e reforma da administração pública” (Bresser, 1998:93, destaque no original)*

---

<sup>91</sup> Para o estabelecimento de uma análise crítica sobre o desempenho das agências reguladoras com responsabilidades públicas o governo Fernando Henrique Cardoso ver Oliveira (1998:19 ss.)

<sup>92</sup> Conforme analisamos nos documentos da Conferência de Jomtien e iremos também analisar os documentos brasileiros, decorrentes das recomendações desta, a mudança na gestão escolar constitui-se um pilar fundamental do projeto educacional apresentado.

Conforme afirma o próprio Ministro Bresser, a base teórica das reformas implementadas no Brasil apresenta estreita relação com as avaliações e recomendações dos organismos internacionais, que têm entre seus objetivos, possibilitar a consolidação do programa de estabilização econômica requerido aos países *não desenvolvidos*. Dessa forma, a reforma do Estado, dentre outras, apresenta como objetivo explícito estabelecer um *“novo ‘consenso’, favorável à supremacia do mercado e ao desmonte do incipiente ‘welfare state’, com conseqüências’ muito significativas para a Educação”* (Leher, 1998:227)

As reformas que o governo está empreendendo apresentam, segundo Cardoso (1998), três bases de sustentação e apoio, são elas: o Congresso, a opinião pública e o Estado brasileiro. Ao analisar a amplitude da consolidação da hegemonia burguesa Gramsci (1980) afirma que a construção da opinião pública, através da mídia e da propaganda, produz artificialmente um suposto consenso e *“entre o consenso e a força situa-se a corrupção-fraude(...) isto é, a desarticulação e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas”* (Gramsci, 1980:116). Podemos perceber a atualidade dessa reflexão de Gramsci na política implementada no Brasil dos anos 90 e também a conseqüente dificuldade das oposições estabelecerem as suas críticas e alternativas ao projeto hegemônico.

Oliveira (1998:15) nos possibilita uma reflexão interessante sobre o atual significado da política, principalmente nos períodos de Collor à Cardoso, pois

*“a política nos tempos de hoje é sobretudo marketing ( ...) Essa ‘glamourização’ da política (...) é uma forma de estetização da política, uma perigosa aproximação com o fascismo. Se*

*o presidente não tem o carisma das grandes lideranças, a glamorização faz as vezes dele nessa perigosa estetização: é uma forma da 'indústria cultural', autoritária, que transforma tragédias em espetáculos"*

A discussão política, a polemização nos diferentes espaços da sociedade tão importante à consolidação da democracia são reduzidas pelo *marketing* político-televisivo em espaços de mera contemplação. Portanto, as problemáticas políticas, econômicas e sociais são transformadas em espetáculos temporários e de comoção nacional. Não há aprofundamento das diferentes polêmicas surgidas no cenário nacional, os fatos são tratados com imenso sensacionalismo e, ao mesmo tempo, com uma rapidez que produz o esquecimento coletivo, principalmente diante do próximo escândalo-espetáculo.

Os diferentes governos brasileiros nos anos 90, tem por diretriz político-econômica as afirmações e recomendações sobre a retirada do Estado da esfera econômica para propiciar maior liberdade para o capital privado, e assim deixar o Brasil em compasso com o mundo desenvolvido, abrindo suas fronteiras e aumentando sua participação no comércio mundial. Alguns autores, dentre eles destacamos Hobsbawm(1995) e Oliveira (1998) questionam essas bases políticas e sua implementação na realidade dos diferentes países. Assim, para Oliveira (1998:16)

*"toda ideologia antiestatizante, neoliberalizante do governo FHC, que não seria mais que "realismo", uma vez que esta é a tendência universal, é fraca para esconder, na verdade, uma intervenção total e desapiedada sobre a sociedade. Constitui-se um equívoco, no qual*

*têm incorrido mesmo os mais severos críticos do governo, pensá-lo antiestatal. Aliás em parte nenhuma o neoliberalismo pode se impor sem uma forte intervenção estatal. Esta é uma das suas contradições(...). Essa tendência revela-se na supremacia de uma política antipolítica, que se resume ao império do Executivo sobre o Legislativo e mesmo sobre o Judiciário, num governo que se proclama o arauto da institucionalização”*

Analisando a partir da experiência da política neoliberal na Inglaterra e nos EUA, Hobsbawm (1995), ressalta a dificuldade de implementação da totalidade da base teórica do livre mercado, pois muitas são suas contradições na realidade prática.

Dessa forma, podemos concluir que ao invés do Estado mínimo, que deve assumir a função de apenas estimular as forças do mercado, o que está se processando na realidade brasileira dos anos 90 é a transferência do investimento estatal da área social para a área financeira<sup>93</sup>. Cardoso (1998) nos apresenta uma análise que nos possibilita compreender melhor as justificativas (por parte do Estado) dessa transferência de investimento e de sua ação. Assim, baseado Tony Blair, o autor afirma que é importante prestar atenção nas

*“ responsabilidades ( os deveres) de cada cidadão e não só para seus direitos. A idéia dos direitos torna o Estado, o governo, responsável e ativo social, mas pode alienar, se não bem ressalvada, a responsabilidade e a solidariedade de cada um, dos cidadãos. Por*

<sup>93</sup> Como s exemplos da ajuda aos Bancos (Proer) e os incentivos para as privatizações em detrimento do que está sendo investido nas áreas sociais.

*certo, esta ênfase não nos desobriga de ver o cidadão (sobretudo a massa com cidadania incipiente, como no Brasil) como portador também de direitos que não de ser assegurados pelo Estado. Mas quebra as expectativas tradicionais de um Estado que faz ( ou deve fazer) e uma cidadania passiva que recebe ( e torna-se cliente ou genericamente reivindicante, mas não construtiva) (Cardoso, 1998:8)*

Na citação esta explícita a transferência, para a esfera do privado, das responsabilidades sociais que são dever do Estado proporcionar. No Brasil, especificamente, ser cidadão é ter muito mais deveres do que direitos, pois o Estado brasileiro historicamente tem apresentado, com algumas contradições em determinados períodos, vínculo estreito com as “demandas” do grande capital nacional e internacional, em detrimento das reivindicações e necessidades dos trabalhadores.

Na avaliação de Cardoso (1998) os direitos sociais apresentam-se como uma ameaça ao Estado, na medida em que favorecem uma cidadania passiva e a expectativa de que o Estado deva sempre assegurar direitos ao cidadão. Oliveira (1998:18) ressalta que

*“ essa transformação de direitos em ameaça à estabilidade monetária é uma forma de culpabilização das vítimas (...) assim, os direitos sociais que aumentam o “custo Brasil” devem-se ao “corporativismo” dos trabalhadores; as reivindicações do funcionalismo em geral, sua estabilidade, que uma vez foi condição para a construção de um Estado moderno (...)são também transformados em privilégios.”*

Assim, os direitos sociais tornam-se entraves para o grande capital externo e interno obter mais lucro. Sem dúvida, que este cenário que está sendo implementado no Brasil e no mundo capitalista atual, tem relação direta com o fim do campo socialista e a conseqüente consolidação da hegemonia da ideologia da globalização e da política neoliberal. No próximo item analisaremos especificamente os desdobramentos das recomendações da Conferência de Jomtien no cenário educacional brasileiro.

## **B- A Política Educacional Brasileira e as Recomendações da Conferência de Jomtien**

***“ A terceira tarefa prioritária<sup>94</sup> consiste na auto-emancipação pedagógica. O repúdio à colonização de nossa cabeça. Importamos pacotes pedagógicos, tecnológicos e outros tipos de pacotes. (...). Não há dúvida nenhuma que temos de aproveitar a contribuição estrangeira. Mas ela não nos traz a autonomia escolar relativa. Ela nos liga a soluções artificiais( Florestan Fernandes, 1988:31)***

Ao iniciar a análise sobre os reflexos e as mediações das recomendações da Conferência de Jomtien na Política Educacional dos anos 90, consideramos importante pensar sobre a reflexão empreendida por Florestan, relativa à tarefa prioritária de auto-emancipação pedagógica, para estabelecermos uma política que esteja voltada para a autonomia educacional brasileira de acordo com a sua

---

<sup>94</sup> As outras duas tarefas educacionais prioritárias destacadas por Florestan são: a primeira e a mais importante “diz respeito à garantia da igualdade de oportunidades educacionais ~ garantia de fato, não em termos de retórica. A Segunda diz respeito ao enfoque dado à escola, visto como valor social, e a uma nova visão do professor, do aluno e do funcionário” (1988:31)



realidade e necessidades. Não obstante, o próprio Florestan nos alerta que *“precisamos de uma autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática”* (Florestan Fernandes, 1988:31). Ou seja, não podemos considerar a questão educacional de forma fragmentada da política econômica e social implementada.

Conforme analisamos no segundo e no terceiro (item A) cenários os governos brasileiros dos anos 90, através das recomendações do Consenso de Washington e das condicionalidades impostas pelos organismos internacionais – especificamente o FMI e o Banco Mundial - têm como objetivo principal inserir o Brasil no “mundo globalizado”. No entanto, como afirma Chesnais (1996:67), apesar da propaganda intensa sobre a possibilidade de todos os países alcançarem o desenvolvimento, na prática das relações sociais o maior volume de intercâmbio comercial e de investimentos encontram-se concentrados entre os países *desenvolvidos*.

O próprio presidente Fernando Henrique Cardoso (1996:11) reconhece que

*“em outras palavras, a nova revolução ‘democrático-tecnológica’ não somente integrou a economia mundial, mas também preparou o caminho para a emergências de entidades políticas maiores e mais poderosas (...) Ao mesmo tempo, entretanto, o velho ‘Terceiro Mundo’ fragmentou-se ao longo de duas ou três importantes linhas de ruptura. O que uma vez era apenas parte do Terceiro Mundo constitui hoje um vasto Quarto Mundo de carências, fome e, acima de tudo, de desesperança (...) Outras partes do Terceiro Mundo conseguiram torna-se parte da economia global (...) alguns países de dimensões continentais – como a Índia, o Brasil*

(...) são incapazes de fazer o salto completo da integração, porém efetivamente possuem os recursos internos necessários para escapar da 'quarterização' que conduz à pobreza desesperançada" (grifo nosso)

Está explícito nessa passagem a condição de submissão e de inércia da política econômica brasileira implementada anos 90, pois se trata na verdade apenas de evitar que o Brasil entre no quarto mundo, no qual a pobreza é desesperançada. Assim, só resta a adaptação ao mundo "global", procurando, no entanto, superar a dupla ameaça que assola os países do sul, pois

*"o sul encontra-se sob uma dupla ameaça – aparentemente incapaz de integrar-se, buscando seus próprios interesses, e tampouco capaz de evitar 'ser integrado' como servo das economias mais ricas. Os países (ou parte deles) incapazes de repetir a revolução do mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, encontrar um nicho no mercado internacional, terminarão do 'pior mundo possível'. Não valerão ao menos o trabalho de serem explorados; torna-se-ão irrelevantes, sem qualquer interesse para a economia global em desenvolvimento"* (Cardoso, 1996, p.12).

A análise da citação acima nos remete ao segundo cenário, item A, na qual nos baseamos em Batista Jr. (1998) quando este destaca que essas interpretações econômicas sem uma perspectiva histórica apontam que as econômicas globais são consideradas como forças incontroláveis que impede e paralisam qualquer iniciativa nacional. Dessa forma, a globalização serve de desculpa para tudo de negativo que acontecer no âmbito nacional e também justifica a falta de opção política que tenha como princípio básico constituir uma

alternativa econômica para estabelecer um projeto autônomo que nos conduza a emancipação nacional.

Como nas áreas econômica e política, as diferentes áreas sociais, também estão sendo direcionadas de acordo com as recomendações e as condicionalidades "sugeridas" pelo grande capital interno e externo. Costa (1996) ao analisar a influência das políticas do Banco Mundial na área da saúde pública no Brasil, afirma que, alguns técnicos do Ministério da Saúde através de relatório questionaram a lógica de subordinação da política de saúde a contenção de custo e as exigências de *accountability* na alocação. No entanto, o Estado tem orientado as justificativas e estimulado alternativas "*de gestões que flexibilizam os contratos públicos e orientam a transformação dos serviços em empresas de direito privado e a associação das especialidades médicas e profissões da saúde em cooperativas*" (Costa, 1996:11). Essas alternativas tem possibilitado a execução da agenda de reforma setorial que apresenta, dentre outros resultados

*" a prevalência das crenças normativas do ajuste e estabilidade fiscal que induz a uma nova qualificação do papel regulador das agências governamentais da área econômica, provocando o deslocamento do Ministério da Saúde das decisões alocativas e esvaziamento de algumas das suas funções" (Costa, 1996:11)*

Também em relação ao Ministério da Educação, Fonseca (1996b) demonstra como este tem assimilado com frequência o discurso do Banco Mundial para a educação. Essa assimilação ocorre, dentre outros motivos, porque o MEC não apresenta um projeto educativo consistente, autônomo, e o seu modelo organizacional não é "*capaz de resistir à rotatividade do poder (...) somada à*

*fragilização sucessiva a que vem sendo submetido o quadro técnico, tem facilitado a prevalência de interesses políticos acidentais nas decisões sobre os acordos internacionais*” (Fonseca, 1996b:235). Dessa forma, “*os projetos têm sido executados por meio de unidades especiais de gerência, que atuam paralelamente à administração do MEC*” (op. cit: 235). Assim como na saúde, podemos afirmar que há um deslocamento de função dos ministérios, enquanto estratégia orientada pelo próprio Banco Mundial que tem como objetivo garantir a “eficiência” dos projetos.

É nesse contexto de aceitação quase irrestrita, nas diferentes áreas do Estado, das recomendações e das condicionalidades dos organismos internacionais, que contextualizamos os reflexos e as mediações da Conferência de Jomtien na Política Educacional Brasileira.

Consideramos importante destacar que as diretrizes da Conferência de Jomtien constituem-se nessa dissertação em um marco e uma sistematização das recomendações e princípios do grande capital para o campo educacional neste final do século. Dessa forma, podemos afirmar que assim como foram estabelecidos os consensos e as recomendações para as áreas econômicas e políticas, a Conferência de Jomtien e suas recomendações representam um dos canais de construção de hegemonia da classe dominante, ou seja, o consenso ideal e requerido que deverá ser implementado na área educacional, principalmente nos países *em desenvolvimento*.

Dessa forma, o objetivo desse item do terceiro cenário, é analisar quais os desdobramentos na política educacional brasileira das recomendações da Conferência de Jomtien. Num primeiro momento, trabalharemos especificamente

com a análise dos conteúdos do Plano Decenal de Educação para Todos e do Compromisso Nacional de Educação para Todos que foi assinado por diversas entidades no final do governo Itamar Franco. Após trabalharmos com a análise do conteúdo do Programa Toda Criança na Escola e algumas das medidas da Política Educacional implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso. Essas análises serão estabelecidas, principalmente, a partir dos cinco eixos, por nós destacados e analisados, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem<sup>95</sup>.

## 1) O Plano Decenal de Educação

***“O Brasil (...) foi instado a elaborar seu Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como referência os documentos aprovados em Jomtien”*** (Romão e Gadotti, 1993:53)

A implementação explícita das recomendações da Conferência de Jomtien acontece no Brasil após o processo de *impeachment* do presidente Collor, no final do governo Itamar Franco. Segundo, Gusso (1993:9) apesar da Conferência Mundial de Educação para Todos coincidir com o início do governo Collor “ a delegação brasileira teve mal notada participação e dela não houve praticamente nenhuma repercussão na política interna”

No âmbito internacional, em 1991 os organizadores da Conferência de Jomtien advertiram em declaração que “*para alcançar os objetivos de educação*

<sup>95</sup> Os eixos por nós destacados e analisados são: 1) Universalização da educação básica; 2) Satisfação das Necessidades Básicas; 3) Estado e os recursos; 4) Qualidade na educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e 5) Solidariedade internacional.

*básica para Todos 'será necessário maiores esforços por parte dos países e um apoio maior da comunidade internacional' ” (Jolis, 1991:3). Nesse período constatando que os objetivos e metas de Jomtien não seriam alcançados dentro do prazo estabelecidos, os organizadores implementaram outra estratégia, e assim, resolveram concentrar suas ações nos nove países<sup>96</sup> mais populosos e que apresentavam maiores problemas na educação básica.*

Sendo assim, o Brasil foi solicitado a elaborar um Plano Decenal de Educação (conforme afirma Romão e Gadotti na epígrafe acima) para ser apresentado na Conferência que seria realizada em Nova Delhi<sup>97</sup> em 1993.

A partir dessa solicitação o *“governo federal desencadeou um amplo processo de mobilização nacional, articulando-se com estados, municípios e organizações não-governamentais”* ( Romão e Gadotti, 1993:55) . Segundo o MEC o objetivo maior do Plano Decenal de Educação para Todos é o de *“assegurar, até o ano 2000, a todos as criança, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades elementares da vida contemporânea”* (MEC/UNESCO, 1994:17) . Na tabela V podemos observar as

---

<sup>96</sup> Os nove países mais populosos são: China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Indonésia, Nigéria, Egito, México e Brasil.

<sup>97</sup> A Conferência de Nova Delhi aconteceu sob o patrocínio da UNESCO, UNFPA e UNICEF. Os documentos resultantes da Conferência são : *Declaração de Nova Delhi e a Cúpula 'Educação para Todos'(EFA-9) dos Nove Países em Desenvolvimento mais Populosos – Guia de Ação*. Não pretendemos no âmbito dessa dissertação analisar as recomendações dos documentos da Conferência de Nova Delhi.

atividades e providências que foram organizadas para a elaboração do Plano Decenal.

Tabela V – Cronograma das Atividades para a Construção do Plano

## Decenal de Educação

ANO	ATIVIDADES	RESULTADOS
1990 (Jomtien)	Conferência Mundial de Educação para Todos	Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem.
1991/1992 (Brasil) (?)	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania <sup>98</sup>	Esse programa segundo, Gusso (1993) sofreu rápido estiolamento, devido, dentre outros motivos, o processo de queda do governo Collor.
1993/ março (Brasil)	Composição do Grupo Executivo para elaborar o Plano Decenal de Educação <sup>99</sup>	O grupo foi composto pelo MEC/CONSED/UNDIME e encontrava-se sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental.
1993	Composição do Comitê Consultivo integrado por diversas entidades <sup>100</sup>	" A mobilização das entidades participantes do Comitê Consultivo do Plano propiciou desencadeamento de uma série de debates, em todo o País" (MEC, 1993, p.12)
1993 maio	Semana Nacional de Educação para Todos	Assinatura do Compromisso Nacional de Educação para Todos
1993 jul./nov.	Debates nos âmbitos Municipais e Estaduais	Com o objetivo de elaboração dos Planos Decenais Municipais e Estaduais.
1993 novembro	Reunião sobre o Plano com as ONG's e outras entidades <sup>101</sup> .	Apresentação e Debates das críticas das diferentes entidades.
1993	Seminário: Tendências Atuais dos Municípios de Porte Médios	Debate do Plano e Colheita de Sugestões. Participaram secretários e representantes de 120 Municípios.
1993 dezembro/ Índia	Conferência de Nova Delhi	Declaração de Nova Delhi e a Cúpula 'Educação para Todos'(EFA-9) dos Nove Países em Desenvolvimento mais Populosos – Guia de Ação.

<sup>98</sup> Maiores aprofundamentos ver (Melo, 1995) Domellas e (Sobrinho, 1998:182ss.)

<sup>99</sup> O grupo foi composto segundo Portaria n° 489 de 18 de março de 1993, assinada pelo Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel. Consideramos importante destacar, que os promotores da Conferência de Jomtien perceberam que precisavam modificar as estratégias para que os objetivos e metas da Conferência fossem realizados, sendo assim convocaram os nove países mais populosos e com vários problemas na educação básica para concentrar suas ações. Assim, o "Brasil como os demais foi instado a elaborar seu Plano decenal de Educação para Todos, tendo como referência os documentos aprovados em Jomtien" ( Romão e Gadotti,1993:55)

<sup>100</sup> As entidades que participam inicialmente desse Comitê Consultivo eram: CONSED, UNDIME, CFE, CRUB, CNI, CNBB/MEB, CNTE, UNESCO, UNICEF, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, CNMB, OAB e Ministério da Justiça (sendo as quatro últimas incorporadas posteriormente ao colegiado).

<sup>101</sup> As entidades que participaram dessa reunião foram: CRUB, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, SBPC, FCC, CUT, CGT, Fundação Bradesco, SENAI, SESI, Instituto Euvaldo Lodi, OAB, CONANDA, OMEP, FINAPA, Confederação das Mulheres, Associação Brasileira de Antropologia, CNTE, ANPAE.



### **a) Processo de elaboração do Plano Decenal de Educação**

Alguns autores estabeleceram análises e avaliações sobre o que representou o processo de organização do Plano Decenal, que de acordo com as atividades observadas na tabela V, pretendeu ser um processo cujo objetivo era estabelecer, nos diferentes setores da sociedade brasileira, a conscientização sobre a importância da universalização da educação básica e da alfabetização nesse final de século. Dentre esses autores, destacamos: Gusso (1993), Cunha (1993), Abicalil (1993), Luce e Sari (1993), Romão e Gadotti (1993), Albuquerque (1993), Kapaz (1993) e Leher (1998).

Para Cunha (1993:29) a elaboração do Plano está inserida numa nova estratégia que tem como objetivo criar compromissos entre a sociedade e o governo, pois *“é importante estabelecer a diferença entre compromisso e promessa. Esta última está desmoralizada. O compromisso, ao contrário, pressupõe uma negociação prévia e define papéis e responsabilidades”*. Os consensos existentes entre os parceiros segundo Luce e Sari (1993:52) *“é o ponto de partida para a busca da equidade e da qualidade”*

Amaral Sobrinho (1993:81) apresenta uma síntese do significado que o Plano Decenal assumiu no final do processo de elaboração, pois este

*“não mais representa o pensamento do Ministério da Educação e do Desporto, como anteriormente acontecia, mas o resultado de análises, de discussão e de consensos estabelecidos entre o setor público e segmentos significativos da sociedade civil. A co-responsabilidade em sua elaboração sinaliza maior comprometimento com o alcance de seus objetivos”*

Os conceitos – compromisso, legitimidade, consenso e co-responsabilidade – utilizados pelos autores nas citações anteriores para definirem os resultados estabelecidos entre o Estado e a sociedade no processo de elaboração do Plano Decenal, nos remete à discussão gramsciana sobre o significado da construção da hegemonia. Pois conforme já assinalamos as recomendações da Conferência de Jomtien – que deveria ser implementadas nos países capitalistas – correspondem à sistematização de pressupostos e princípios educacionais, segundo a ideologia dos homens de negócio e dos organismos internacionais.

É pressuposto dessa dissertação que o processo de implementação do Plano Decenal no cenário brasileiro dos anos 90 representou um dos canais de consolidação da hegemonia da ideologia da globalização e da política neoliberal no campo educacional. Segundo as análises de Gramsci (1980) no contexto da implementação concreta da hegemonia faz-se necessário que ocorra certo equilíbrio de compromisso entre o grupo hegemônico e aqueles em que a hegemonia será exercida. Nesse equilíbrio está explícita a questão do domínio, liderança e consentimento. Assim é necessário que o grupo dirigente

*“faça sacrifícios e o compromisso se relacione com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica”* (Gramsci, 1980:33)

As diretrizes educacionais contidas na Assinatura do Compromisso Nacional de Educação para Todos demonstram serem amplas, mas no entanto o essencial das recomendações da Conferência de Jomtien encontra-se presente como exemplo de uma nova matriz de políticas a ser estabelecida no campo educacional, especificamente para a educação básica, nos anos 90.

Leher (1998:251), ao analisar o período de intensificação da política neoliberal no Brasil, especificamente no período Collor, Itamar e Fernando Henrique Cardoso, afirma que *“não havia nenhuma instância que pudesse articular os atores envolvidos na defesa da escola pública”*. É diante desse contexto que o autor ressalta que *“as entidades sindicais, debilitadas pela violência neoliberal, mantiveram a bandeira da escola pública, porém com grandes fissuras”* (Leher, 1998:251). Das entidades sindicais que apresentaram as fissuras apontadas por Leher (1998:251), destacamos a CNTE, pois esta

*“buscou parcerias com o governo Collor para alfabetização e, depois, estabeleceu pactos com o governo para a elaboração do ‘Plano Decenal de Educação para Todos (MEC/Banco Mundial)’. Por outro lado, algumas instituições científicas, a despeito do posicionamento crítico de muitos de seus membros, manifestaram comportamento oscilante: ora de crítica, ora de apoio crítico, ora de apoio decidido; porém, independente dessas nuances, a perspectiva*

*mais recorrente tem sido de apoio 'negociado' às reformas neoliberais"*

Consideramos importante destacar que embora o processo de elaboração do Plano Decenal e os compromissos explicitados ao longo do ano de 1993, possam ter a aparência de um processo democrático, devendo constituir-se assim em um novo marco na elaboração e definição de políticas educacionais para o ensino básico no país, podemos apresentar, pelo menos, duas observações fundamentais que contestam essas esperanças.

A primeira observação é que

*"o sistema educativo, vez por outra, é tomado de assalto por milagreiros que propõem desde computadores para alfabetização até campanhas para 'erradicação do analfabetismo', sem nenhum compromisso maior de compatibilizar meios adequados para os fins que enunciam Estas ações operam mais como mecanismos de desmobilização do que de solução. No entanto, são eficazes, na medida em que dão a impressão de que se está fazendo algo, 'solucionando' problemas"* (Garcia, 1993, p.40)<sup>102</sup>.

Essas ações são consequência de "modismos" internacionais ou de pacotes que são "recomendados" por programas de ajuda técnica e financeira oferecidos pelos países desenvolvidos e/ou os organismos internacionais. Conforme documentos do MEC, as atividades que possibilitaram a elaboração do Plano Decenal estão diretamente relacionadas a dois compromissos

---

<sup>102</sup> Concordamos com Garcia, porém afirmamos que, embora as metas não tenham sido alcançadas, é importante destacar que estas não se constituem em retórica, sem significado, e sim, que representam um determinado projeto de educação básica que corresponde ao desenvolvimento de "*habilidades básicas no plano de conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade*" (Frigotto, 1998:45) que são requeridas pelo grande capital neste final de século.

internacionais. O primeiro é o cumprimento de um acordo educacional assumido internacionalmente com os organismos internacionais (Conferência de Jomtien), e o segundo compromisso é o atendimento à solicitação de apresentar na Conferência de Nova Delhi o Plano Decenal brasileiro.

A segunda observação é que atualmente, nos anos 90, com o fim do campo socialista, e a hegemonia ampliada do capitalismo no mundo, as “recomendações” internacionais, principalmente para os países *em desenvolvimento*, tornaram-se regras consensuais que devem ser implementadas “*para a criação de uma sociedade em aprendizagem*” (MEC, 1994:5).<sup>103</sup> Dessa forma, poderemos superar o subdesenvolvimento, através da educação, que nos separa dos países desenvolvidos. Assim, através da criação do plano vai se sedimentando

*“a crença de que, se fossem utilizados técnicas mais eficientes e racionais de intervenção na realidade, os países (...) reduziriam o fosso que separa países avançados de países atrasados (...) o Planejamento Educacional considera que o atraso é decorrente do analfabetismo, daí por que os planos emergentes consideram as propostas de educação para todos como o melhor caminho para a construção de sociedades mais modernas e permeáveis aos ventos das transformações de mais largo prazo” (Garcia, 1993:38)*

---

<sup>103</sup> No segundo Cenário dessa dissertação, na Análise da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, já empreendemos uma discussão sobre a sociedade do conhecimento tendo por base os seguintes autores: Frigotto (1995), Chesnais (1996) e Leher (1998), pois este é um dos pressupostos que caracterizam as possibilidades positivas do próximo século. Ou seja, a cooperação entre os países (fim da guerra fria) e a imensa informação e conhecimento que estão à disposição de todos nesse final de século.

**b) Plano Decenal de Educação para Todos : Tecendo Algumas Considerações.**

***“ O processamento do Plano Decenal de Educação para Todos corresponde a um novo patamar de estruturação de políticas públicas educacionais no Brasil”*** (Gusso, 1993:11)

O Plano Decenal de Educação para Todos é consequência e está em conformidade com os princípios educacionais presentes nas recomendações da Conferência de Jomtien. Sendo assim, defende centralmente a criação de estratégias para a universalização do ensino fundamental pretendendo elevar sua qualidade, a erradicação do analfabetismo e considerando a escola como espaço central da atividade educativa. Para o MEC(1993b:11) *“há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas”* Nos documentos do MEC é declarado que o Plano Decenal não substitui o Plano Nacional de Educação, nem pode ser caracterizado como um *“plano de estilo tradicional (...) delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento”* (MEC, 1993b:14). Dessa forma, o Plano tem por objetivo responder *“ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos”*( MEC, 1993b:14).

Após basear-se em alguns autores, para estabelecer uma breve retrospectiva sobre o planejamento no Brasil, Calazans (1993:17 e 20) afirma que

*“ o planejamento da educação, em suas três décadas de experiência no Brasil, não tem fugido à regra de outras tarefas técnicas do sistema educacional – nacional, estadual e municipal (com algumas exceções) – de ter características autoritárias e manipuladoras de artifícios para, manter os que fazem a educação – os professores – sob o controle do regime (...) os discursos ambíguos, encaminhando mensagens de ‘desenvolvimento social’, de ‘serviço comunitário’ – sem qualquer vinculação a projetos concretos que proponham transformar -, falam de ‘justiça social’, mas as ações são de caridade pública”*

Esses discursos ambíguos apresentados nos planos – conforme nos ressaltou Calazans – nos conduzem a empreender algumas considerações sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, a partir da análise do significado da ajuda e das recomendações internacionais e do papel do Estado no contexto educacional brasileiro. Antes no entanto, apresentamos no anexo III uma visão da estruturação geral das temáticas que compõem o Plano Decenal.

Em síntese, podemos ressaltar que o Plano Decenal tem como objetivo principal a universalização da educação básica – especificamente do ensino fundamental. E propõem, dentre outras metas, alcançar uma gestão mais descentralizada, qualificada e eficiente, investir na profissionalização do magistério, centralizar o seu atendimento nos focos prioritários de ação, ou seja, deverão ser *“a região nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho”* (MEC, 1993b:33) , e também considera os livros didáticos como os principais insumos da instituição escolar.

- **O Plano Decenal e o Mito da Ajuda Internacional**

*“A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. (...) Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e eqüitativas para reduzir esse fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida” (PNUD et al, 1990: 9)*

*“O sucesso do Plano (...) no âmbito externo, porém, dependerá de um tratamento diferenciado, pela Comunidade Internacional, dos problemas econômicos e sociais dos países endividados” (MEC, 1993b:15)*

No Plano decenal é afirmado que a cooperação internacional é importante no âmbito da educação para todos porque, além desta poder proporcionar um tratamento diferenciado aos países que tem uma alta dívida externa, também deve contribuir com os conhecimentos e tecnologias acumulados internacionalmente, e que servem para proporcionar a ampliação da *“concepção e inovação dos processos de ensino e de administração educacional, requeridos para superar os obstáculos que o país enfrenta para universalizar com qualidade a educação básica”* (MEC, 1993b:57).



Dessa forma, estabelece-se o mito de que as soluções para as problemáticas da universalização da educação básica, estão relacionadas à ajuda externa através de investimentos financeiros e inovações técnicas. Não obstante, podemos afirmar que *“como consequência dessa importação acrítica e indiscriminada de concepções e propostas que se insinuam com o enganoso charme de neutralidade, as dívidas externas crescem assustadoramente”* ( Garcia, 1993:36)

Consideramos que as recomendações referentes à cooperação internacional presentes nos documentos da Conferência de Jomtien e no Plano Decenal apresenta grandes ambigüidades e contradições entre o proposto e a prática das relações econômicas internacionais. Pois, conforme destacou Garcia o resultado dessas cooperações acabam por gerar justamente maiores crescimento da dívida externa que, por sua vez, produz mais miséria e exclusão social.

Conforme já foi destacado nesta dissertação<sup>104</sup> o Banco Mundial teve uma participação destacada na Conferência de Jomtien e apresentou-se como o principal coordenador para área educacional no âmbito da “cooperação técnica” e financeira internacional.

Porém, a atuação do Banco Mundial, especialmente, na área educacional brasileira, está em contradição com as recomendações de Jomtien e do Plano Decenal, pois com relação à melhoria da qualidade que a ajuda externa poderá proporcionar, podemos afirmar que *“ o exame dos projetos internacionais indica que os mesmos não tem garantido a eficiência e eficácia pretendidas, sem*

---

<sup>104</sup> Essa discussão foi desenvolvida no Segundo Cenário, no tópico C.

*considerar as altas despesas adicionais (financeiras e administrativas) que acarretam para o setor educacional e para o país” ( Fonseca, 1996b:233)*

Essas despesas para área educacional e para o país, se dão porque

*“os créditos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou hard), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (Fonseca, 1996b:234)<sup>105</sup>*

Podemos concluir, que não foi implementada nenhuma “formula inovadora e eqüitativa” com relação à problemática da dívida externa e que poderia “ajudar” na obtenção de soluções para os graves problemas sociais dos países mais endividados, especialmente a questão da universalização da educação básica. As recomendações da Conferência de Jomtien assumem um caráter aparente de caridade pública, principalmente porque o foco de ação prioritário está reduzido aos pobres, com destaque para as mulheres pobres<sup>106</sup>.

<sup>105</sup> Fonseca (1996b:234) continua sua análise afirmando que “o financiamento do Banco Mundial ao Ministério da Educação segue as mesmas regras fixadas para qualquer projeto comercial, segundo o modelo de co-financiamento, no qual o Banco Mundial deveria, em tese, participar com 50% dos recursos e o Brasil com a outra metade”.

<sup>106</sup> Para maiores detalhes sobre a ênfase na pobreza voltar ao Segundo Cenário dessa dissertação, no tópico B, no qual é destacado e analisado os eixos do documento da Conferência de Jomtien - Declaração Mundial de Educação para Todos.

- **Plano Decenal e o Papel do Estado**

***“Não se pode mais admitir, numa política educacional, que o Estado se responsabilize por tudo, o que não significa que o poder público esteja cumprindo plenamente o seu papel. O que busca, com o Plano Decenal, é um reajuste de ambas as partes”***  
(Cunha,1993:27)

***“Para alcançar a modernidade, o Brasil precisa solidificar ampla parceria entre o Estado, a iniciativa privada e, em geral, a sociedade, construída em torno de estratégias conjuntas, capazes de enfrentar os grandes desafios nacionais”***  
(Albuquerque, 1993:64)

Nas recomendações presentes nos documentos da Conferência de Jomtien é ressaltado que o Estado não poderá assumir a totalidade das responsabilidades financeiras, administrativas e humanas necessários à educação básica, e que sendo assim é preciso que a “sociedade civil” estabeleça parcerias visando complementar as ações do Estado. A estruturação do Plano Decenal de Educação para Todos baseando-se nessas recomendações tem presente ao longo de todo o documento, e especificamente no item IV – as *Medidas e Instrumentos de Implementação* – as afirmativas que destacam a necessidade de consolidação das alianças e o estabelecimento de parcerias para a plena realização da universalização educação básica no contexto brasileiro.

Conforme a análise desenvolvida no tópico A, desse Terceiro Cenário, os últimos governos brasileiros apresentam como linha político-econômica a implementação da reforma do Estado consoante com as recomendações e

necessidades do capitalismo dos anos 90. Dentre as medidas implementadas destacamos a descentralização e participação da comunidade nos programas sociais.

No Plano Decenal as alianças e as parcerias são ressaltadas entre os diferentes níveis do Estado e também através da especificação e definição do *“papel de cada entidade representativa da sociedade civil e das entidades governamentais e não-governamentais”* (MEC, 1993b:53).

Inicialmente, iremos destacar a concepção de parcerias e alianças no âmbito das unidades federadas, pois estas segundo o Plano *“deverão resultar em melhor compartilhamento de encargos e responsabilidade dos processos estaduais e municipais na manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino”* (MEC, 1993b:53). É afirmado no Plano que *“avançando a descentralização, pela integração dos sistemas e a participação social em sua gestão, dar-se-à maior consciência e efetivamente aos Planos Decenais* (MEC, 1993b:54).

Não pretendemos esgotar a discussão sobre o processo de descentralização e seus resultados no contexto educacional brasileiro. No entanto, gostaríamos de ressaltar que atualmente a questão da municipalização da educação básica é tema constante e bastante polêmico nas discussões educacionais por todo o país, pois *“há os que, argumentando pela possibilidade do município assumir o ensino básico resgatando a qualidade (...) e há os que*

*acreditam que a municipalização concorrerá para uma escola de oferta inferior”* (Faria e Bahiense, 1994:172).

A discussão sobre a implementação da descentralização através da municipalização se materializou na realidade educacional brasileira nas décadas de 70 e 80. É importante destacar que a gênese do processo de descentralização *“apresenta-se historicamente, fora dos contornos do próprio município, na medida em que resultou de medidas adotadas pelo governo federal para reorganização da oferta do ensino de 1º grau”* (Rosar, 1997:106)

Pode-se afirmar que a descentralização resultou em que *“a União efetuou uma concentração de recursos ao nível federal, enquanto adotava a descentralização a nível do sistema educacional.”* (Rosar, 1997:106). Dessa forma, estabelecendo uma avaliação da política de descentralização implementada via municipalização, pode-se afirmar que esta

*“ produziu um efeito desagregador das redes municipais, afetando diretamente a expansão e a qualidade do ensino. O planejamento, controle, acompanhamento, etc. não são suficientes para impedir a utilização da educação no processo de fortalecimento da hegemonia dos grupos políticos locais”* (Rosar, 1997:136)

Quanto à participação e ao estabelecimento de parcerias com as entidades da sociedade civil, os movimentos sociais e as ONG's, embora explicitado como importante no Plano, segundo Pasquetti do Movimento dos Sem Terra (MST) a realidade prática tem sido outra pois,

*“a nossa experiência de relação com o governo é que o diálogo e as parcerias só acontecem depois de muita pressão social. Não há uma abertura do governo em reconhecer a importância dos movimentos sociais e da sociedade civil, às vezes o diálogo se rompe e só é reaberto depois de muita pressão social. E ainda, quando algumas parcerias são realizadas enfrentamos problemas com a burocracia. Os movimentos e as Ong’s são tratados iguais aos estados e aos municípios (...) Temos também o problema da falta de continuidade” (Pasquetti, 1997:72)*

A partir da análise acima constatamos que a consolidação das parcerias na realidade brasileira, principalmente com relação à política do governo federal, estão articuladas com os projetos políticos da classe dominante e a produção/reprodução de sua hegemonia no Estado. Assim, as áreas prioritárias para o desenvolvimento das parcerias estão relacionadas, primeiramente, aos programas e projetos que têm como objetivo o alívio da pobreza, porém as

*“estratégias que estão considerando o alívio da pobreza estão aceitando que a exclusão é inevitável e, portanto, vamos tentar socorrer os mais carentes (...) abandonou-se o critério de direitos, o critério do desenvolvimento, o critério da equidade. O tema da pobreza; da destituição dos direitos sociais; da desarticulação dos espaços públicos; da desqualificação dos atores da sociedade civil como protagonista da democracia precisam ser recuperados. (Bava, 1997:98)*

A concepção implícita de ONG’s e movimentos sociais nos projetos políticos hegemônicos dos anos 90, é a de que estes têm como função básica

estarem subordinados à lógica da hegemonia dominante, e assim realizarem intervenções sociais, especialmente se forem subsidiárias e complementares à ação do Estado. Nesse contexto, as organizações e os movimentos que têm como princípio a autonomia – e apresentam propostas alternativas as políticas sociais implementadas – são desqualificados pelo Estado. Conforme afirmou Pasquetti (1997), esse quadro de desqualificação só é revertido após uma intensa pressão social<sup>107</sup>.

Em artigo que discute o poder local enquanto espaço de construção da cidadania Calazans propõe, baseada em experiências como a do Mova-São Paulo, alternativas à lógica dominante sobre a função das parcerias no contexto brasileiro. Assim, destaca-se a importância de que se efetive um novo quadro educacional e cultural de concepção de parcerias que tenha como objetivo principal a criação de

*parâmetros e conteúdos para uma pedagogia democrática, alguns dos quais incluímos, a seguir: (...) construção de novos significados e práticas do exercício do poder apontadas para uma radical democratização do conjunto das relações entre Estado e Sociedade (...) a construção de uma cidadania ativa onde os atores envolvidos assumem a luta por direitos como um processo permanente de criação e recriação (...) consolidação da autonomia dos atores envolvidos no processo (...) uma pedagogia capaz de possibilitar a interlocução entre o Estado e os distintos atores da sociedade civil na direção da construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente igualitária, politicamente*

<sup>107</sup> O MST tem demonstrado que só com base na organização e pressão social, pode-se enfrentar toda a ideologia e política neoliberal dos anos 90, apesar das imensas dificuldades a luta continua sendo para eles o único e melhor caminho a ser seguido.

*democrática e culturalmente plural* “ ( Calazans, 1998:66) <sup>108</sup>

## 2. Programa Toda Criança na Escola

***“ Esperávamos 4 milhões, ou 4 e meio. Agora, estamos nos preparando para lançar algum programa com o objetivo de colocar todos na escola” (1997:6, destaque nosso)<sup>109</sup>***

(Presidente Fernando Henrique Cardoso, em entrevista na revista Veja, sobre a constatação de que existem 2 milhões e meio de crianças fora da escola)

***“ O lançamento pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em 1997, do Programa Toda Criança na Escola (diretriz básica da Declaração de Jomtien) que conta com a participação e apoio da UNESCO, complementou um ciclo de medidas para a completa universalização do ensino fundamental. A luta dos próximos anos será a d a qualidade que certamente demandará esforços redobrados pela complexidade que encerra”(UNESCO, 1997:15)***

***“ E o que dizer da qualidade?(...)Não se poderia esperar um salto espetacular de desempenho no Brasil em apenas três anos de políticas consistentes. Além disso, muitas medidas foram implementadas recentemente, como é o caso do Fundef ” (Ministro da Educação Paulo Renato Souza,1998 <sup>110</sup>)***

<sup>108</sup>Ao apresentar essa reflexão Calazans está se baseando, dentre outras, fontes em PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Desafios Pedagógicos na Construção de uma parceria: a Experiência do Mova São Paulo – 1989-1992*, 15p, mime.

<sup>109</sup> Revista Veja. Ed. abril, ano 30, n.º 36, 10 de setembro de 1997.

<sup>110</sup> SOUZA, P. R. *Educação, Políticas e Fatos. Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 dez. 1998, Tendências/ Debates, p.1.3.



O Programa Toda Criança na Escola foi implementado no final do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso ao ser constatado, a partir da pesquisa do IBGE, que existiam 2 milhões e meio de crianças fora da escola. Além dessa problemática do número de crianças fora da escola, existe também a constatação de que a qualidade requerida e recomendada na Conferência de Jomtien, ainda não foi alcançada na educação básica brasileira, apesar de transcorridos quatro anos do governo Cardoso.

No documento que caracteriza o Programa Toda Criança na Escola é afirmado que

*“o governo federal elegeu o ensino fundamental com prioridade absoluta da área educacional. Seguindo essa determinação, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) vem implementando um conjunto de políticas que contempla, simultaneamente, ações para ampliação da oferta e para recuperação e melhoria da escola pública. Todos os programas seguem a mesma diretriz de descentralização, promovendo a colaboração com estados e municípios e fortalecendo a autonomia da escola e a participação da sociedade civil” ( Brasil / MEC, 1997b:3)*

Gostaríamos de destacar, no entanto, que o discurso sobre a “prioridade” ao ensino fundamental - recomendação principal da Conferência de Jomtien - já encontrava-se presente no documento *Mãos à Obra Brasil – Proposta de Governo*, de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sendo assim, consideramos importante estabelecer uma síntese dessa proposta, pois ela nos possibilitará uma melhor compreensão do contexto e do projeto educacional em que está inserido o Programa Toda Criança na Escola.

### a) O Dito : A Proposta de Governo

Os pressupostos e princípios que compõem o documento *Mãos à Obra Brasil – Proposta de Governo*, referentes a educação, podem ser resumidos em seis pontos:

1) a urgência de se melhorar e mudar a *qualidade* da educação da escola. Porém, essa *qualidade* é expressada através da formação de indivíduos que sejam capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas que já estão acontecendo em todo o mundo;

2) procura contemplar as recomendações da pesquisa de Sérgio Costa Ribeiro sobre a evasão escolar e a repetência no primeiro grau. A pesquisa revelou o alto índice de repetência, um dos fatores que estimula os alunos a abandonarem a escola;

3) busca como referência a administração de Walfrido Mares - Guia na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, que em sua gestão, pretendeu eliminar a *“tutela financeira sobre a escola”*, mediante a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, frente ao Governo Federal;

4) tenta adotar as recomendações do Banco Mundial para o ensino de médio no Brasil, tais recomendações recaem na formação de alunos que saibam lidar com as novas tendências tecnológicas;

5) adota o modelo das universidades estaduais paulistas para as instituições federais de ensino superior, no que diz respeito à produtividade, à qualidade, à avaliação e à relação de autonomia com o Estado;

6) procura seguir as recomendações do CNPq sobre a questão de se articular a pesquisa tecnológica com o setor produtivo. Isso já vem sendo tentado há alguns anos, no sentido de obter investimentos das empresas privadas para a ciência e tecnologia.

A partir de uma leitura geral do documento constatamos que, dentro das 5 prioridades de governo de FHC, a educação está presente, ao lado da agricultura, do emprego, da saúde e da segurança. Além dos seis princípios descritos acima, cabe ainda na Proposta, a necessidade de se estabelecer parceria entre setor privado e governo, entre a universidade e a indústria. A educação é considerada como meio para se alcançar o desenvolvimento econômico e preparação para o mercado de trabalho; apoiando e dando espaço para a implantação das políticas neoliberais, que acompanham os princípios da ideologia da globalização.

Cunha (1995)) mostra como essas idéias estão expressadas no capítulo “*Emprego*”, nas quais a Proposta afirma que mão-de-obra e recursos naturais abundantes já não representam mais vantagens comparativas no modelo produtivo que se generaliza no mundo, pois a política neoliberal atual, exige que os trabalhadores tenham conhecimentos e habilidades que propiciem sua adaptação em ambientes de trabalho que mudam rapidamente.

E para se atingir tais metas duas estratégias são requeridas a) a “transformação” no atual quadro da educação básica e no ensino profissionalizante; b) a reorientação das políticas de capacitação de mão-de-obra, contemplando-se programas de capacitação de massa de trabalhadores de baixa renda e aperfeiçoamento da iniciativa e capacidade gerencial de pequenos e médios empresários.

No que diz respeito à educação básica, argumenta-se que esta não necessita da construção de novas escolas e nem de maiores investimentos financeiros, pois a problemática central é a má administração e conseqüente necessidade de realocação dos recursos existentes. Resolvido esse problema administrativo, deve-se criar medidas para resolver a repetência e a evasão escolar.

Uma das soluções apontada no documento *Mãos à Obra Brasil – Proposta de Governo* seria a criação de uma política educacional que incentive o acesso e a melhora da qualidade de ensino de básico, para garantir a permanência até que se completem os oito anos de ensino obrigatório. Vale lembrar que, a educação básica não está sob os cuidados diretos do Governo Federal, pois tal função está delegada aos estados e municípios. Porém, o Governo Federal assumiria a função de incentivador associado a parcerias com instituições como empresas, sindicatos e outros. Na verdade, o que se percebe é a intenção de levar os estados e municípios a “*umentarem a autonomia da escola*”, descentralizando

recursos para aquisição de merenda, reparos nos prédios, material didático e etc.<sup>111</sup> (Cunha, 1995: 51).

Além da autonomia das escolas em relação ao Governo Federal, é proposto a organização de um sistema de avaliação para todo o país, que servirá para indicar o desempenho das escolas e para o acompanhamento da consecução das metas traçadas para se atingir a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Cunha (1995:54) os princípios que compõem a Proposta inserem o sistema educacional na lógica do mercado, fazendo *“prevalecer a soberania dos consumidores; a competição entre alunos pelo ingresso nas melhores escolas; e uma competição entre as próprias escolas, na busca de mais recursos e mais alunos”*

Além da proposta de governo, Cunha (1995) também analisou o discurso de posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que dissertou sobre algumas questões educacionais, dedicando especial ênfase à escola. Seu principal argumento é que esta deveria *ser o centro do processo de ensino*, principalmente do ensino básico, onde pais, alunos, e administradores escolares se reúnem para formar cidadãos.

A “prioridade” conferida ao ensino fundamental é ressaltada por Cardoso a partir do diagnóstico do atual quadro de analfabetismo, pois sob essas condições, o Brasil não terá condições para acompanhar o *ritmo da modernidade*. Dessa forma, recorre aos meios de comunicação que, além da informação e do

---

<sup>111</sup> . Essa lógica é retirada d experiência de Mares-Guia, em MG, conforme foi apontado no item 3

divertimento, auxiliarão na difusão do ensino para o cidadão e sua *formação cultural*.

A partir da síntese empreendida, podemos afirmar que muitos dos pressupostos e princípios recomendados na Conferência de Jomtien encontram-se presentes no documento *Mãos à Obra Brasil – Proposta de Governo*, especificamente no capítulo que discute a proposta educacional<sup>112</sup>. Podemos concluir, que o governo de Cardoso se propõe a dar continuidade aos "consensos" educacionais estabelecidos em Jomtien, cuja recomendação principal é universalizar o acesso<sup>113</sup> à educação e promover a equidade, em especial no ensino fundamental.

#### **b) O Feito : A Política Educacional Implementada para o Ensino Fundamental.**

Na tabela VI podemos ter uma visão geral da política educacional, referente ao ensino fundamental, implementada no governo Cardoso. Não é objetivo dessa dissertação analisar todas as medidas implementadas e sim destacar aquelas que, segundo o documento do MEC(1998b), são as que possibilitam as condições necessárias para viabilizar a consecução da meta de matricular todas as crianças na escola.

---

nos fatores que compõem a Proposta.

<sup>112</sup> Para maiores detalhes ver Segundo Cenário, parte B-3.

<sup>113</sup> Segundo Cardoso a partir da reforma do Estado brasileiro " o princípio orientador do Estado passa a ser a *universalização do acesso*. Daí, a prioridade à educação fundamental, atendimento da saúde não só hospitalar, mas preventivo, com base em critérios de piso assistencial básico" (1998:12). No próximo item pretendemos discutir esse princípio.

**Tabela V – Políticas e Reformas Educacionais Implementadas na Educação Básica (1994-1998)<sup>114</sup>**

<b>Mudanças Implementadas</b>	<b>Ano/ Lei</b>	<b>Objetivo ou Características ou Inovações</b>
<b>Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – SAEB</b>	Desenvolvido desde de 1990, sendo ampliado em 1995 para incluir o ensino médio e a rede privada de ensino.	Aferir a qualidade do ensino e dos fatores associados à sua melhoria e fornecer análise e informações capazes de identificar melhor os desafios da realidade educacional.
<b>Conselho Nacional de Educação</b>	Lei n.º 9.131 de 24 de novembro de 1995	Novo formato organizacional – Criação de duas câmaras uma de Educação Básica e outra de Ensino Superior – Com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC.
<b>Programa Merenda Escolar</b>	1995	Descentralização destinando recursos a estados e municípios para o fornecimento de uma refeição diária.
<b>Mobilização da Sociedade Composto por dois programas: 1) Acorda Brasil. Está na hora da Escola e 2) Fala, Brasil</b>	1995 (?)	1) Objetivo– promover parcerias de apoio a iniciativas governamentais e privadas; 2) Objetivo– sistema de atendimento ao cidadão, montado em parceria com a iniciativa privada.
<b>Programa Nacional do Livro Didático</b>	1996	Avaliação dos livros didáticos da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.
<b>Programa TV Escola</b>	1996	Formar, aperfeiçoar e valorização dos professores da rede pública por meio de um canal de televisão exclusivo, via satélite, dedicado à educação
<b>Programa Informática na Educação</b>		Promover o desenvolvimento da informática como instrumento de apoio ao processo ensino-aprendizagem, à capacitação e à modernização da gestão escolar.
<b>Emenda Constitucional n.º 14</b>	12 de setembro de 1996	Definir as responsabilidades educacionais das unidades federadas e estabelece prioridade para o ensino fundamental no investimento público em educação.
<b>Leis de Diretrizes Bases (LDB)</b>	Lei n.º 9.394 de 24 de dezembro de 1996	No que se refere a educação básica apresenta a flexibilização da organização admitindo alternativas ao modelo seriado
<b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério</b>	Regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 26 de dezembro de 1996	Promover a redistribuição de recursos entre estados e municípios, de acordo com o número alunos, além de assegurar recursos suplementares da União para diminuir as desigualdades regionais.
<b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>	1997	Fixar parâmetros para educação fundamental, infantil e indígena, referência de qualidade para professores e autores de livros didáticos.
<b>Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental</b>	1997	Repasse de recursos diretamente para as escolas, desde que elas comprovem possuir “unidades executora”, que pode ser uma associação de pais e mestre, conselho escolar ou caixa escolar. <sup>115</sup>
<b>Plano Nacional de Educação</b>	1997	Projetar para a década um conjunto de metas e estratégias para a educação brasileira. ( encontra-se em tramitação no Congresso Nacional).
<b>Programa Toda Criança na Escola</b>	1997	Estabelece como prioridade nacional a meta de assegurar vagas para todas as crianças na faixa de escolarização obrigatória.

<sup>114</sup> Os dados contidos nessa tabela foram retirados dos seguintes documentos: Brasil/MEC, 1996 ; Brasil/ MEC, 1997a, Brasil/ MEC, 1997b e Brasil/MEC, 1997c.

<sup>115</sup> O pressuposto básico do governo é que “o envio de recursos diretamente às escolas, além de fortalecer a autonomia das mesmas, atua como forte incentivo à participação da comunidade na sua gestão”. (Brasil/MEC, 1997b: 33)

Podemos observar que já a partir de 1995 começa a se estruturar a política educacional do governo Cardoso. O processo de implementação do Plano Decenal no final do governo Itamar, enquanto construção da hegemonia dos anos 90 para o campo educacional, embora expressasse uma suposta aparência democrática, apresentou algumas concessões na letra da lei, principalmente no que se refere a valorização do profissional.

Segundo secretário da CNTE a política implementada no governo FHC rompe com o que foi acordado anteriormente, pois "*o novo governo, em 1995, rompe o Acordo Nacional firmado anteriormente, passando o MEC a construir uma nova política, que exclui a educação infantil e o ensino médio, estabelecendo como 'prioridade' apenas o ensino fundamental*" (Canuto, 1998:77).

Não concordamos que esteja sendo estabelecida uma nova política, pois conforme já afirmamos as diretrizes educacionais contidas na Assinatura do Compromisso Nacional de Educação para Todos, embora apresentem algumas contradições, estão em consonância com as recomendações da Conferência de Jomtien, principalmente em relação aos pressupostos e princípios para o ensino fundamental no contexto dos anos 90 – ou seja, respondendo às necessidades da política neoliberal e da ideologia da globalização.

O que precisamos compreender é como a hegemonia neoliberal está sendo construída no campo educacional no governo Cardoso, pois



*“o procedimento do governo (seria uma tática intencional?) de implementar sua política educacional mediante medidas tópicas, aprovando uma emenda constitucional agora, uma lei depois, um decreto aqui, uma nova lei ali, uma portaria ministerial acolá<sup>116</sup>, os movimentos organizados, de caráter reivindicativo ou que têm questionamentos a formular, acabam ficando desarmados diante da dificuldade de acesso a esses mecanismos que as autoridades governamentais ou seus técnicos brandem como demonstração do quanto (!) está sendo feito na área e de como (!) o governo está atento e respondendo ‘na prática’ os problemas educacionais do país” (Saviani, 1998: prefácio)*

Portanto, o estabelecimento do consenso indispensável para a consolidação da hegemonia torna-se cada vez mais restrito na consulta a grupos de especialistas<sup>117</sup> e na construção da “opinião pública”<sup>118</sup> através da publicidade<sup>119</sup> garantindo assim, embora com algumas contradições, a

<sup>116</sup> Segundo reportagem apresentada na Folha de São Paulo, “o presidente Fernando Henrique Cardoso editou mais medidas provisórias do que o ex-presidente Fernando Collor de Mello. Até o final de fevereiro, FHC havia editado 108 MPs, alcançando média de 2,84 por mês. Collor editou 84, num média de 2,75 por mês (...) Quando era senador, FHC atacou o excesso de MPs do governo Collor (...) FHC também é recordista em reedição de medidas provisórias. Em 38 meses de governo, reeditou 1.839 MPs, cinco vezes mais que seu antecessor, Itamar Franco, e 24 vezes mais do que Collor” (FRANÇA, W. FHC Ultrapassa Collor em n.º de Medidas Provisórias. Folha de São Paulo. São Paulo, Caderno Brasil:1.4, 14 mar 1998.)

<sup>117</sup> Na área educacional podemos citar dois exemplos de como o debate a cerca da política implementada ficou restrita a grupos seletos. O primeiro exemplo foi a construção dos Parâmetros Curriculares (PCNs) – pois a equipe do MEC convidou para discutir e instituir os PCNs autoridades brasileiras, prevalecendo educadores da Escola da Vila/ SP (instituição Privada) e autoridades da Universidade de Barcelona, que já tinham desenvolvido experiência semelhante; o segundo exemplo foi a avaliação da proposta de Plano Nacional de Educação do MEC, que privilegiou como interlocutores apenas alguns grupos.

<sup>118</sup> A definição de “opinião pública” encontra-se baseada em Gramsci, maiores detalhes no Segundo Cenário dessa dissertação.

<sup>119</sup> Em reportagem da Folha de São Paulo é afirmado que “o governo federal terá este ano um gasto fabuloso com propaganda oficial: R\$ 491 milhões (...) No ano passado, quando ainda se debatia no Congresso a possibilidade de reeleição presidencial, o gasto total da publicidade oficial foi de R\$ 354 milhões (...) Os R\$ 491 milhões que o governo federal deverá gastar com publicidade oficial, em 12 meses, pagaria: 1) todo o programa de reforço do Sistema Único de Saúde (Reforsus), destinado a melhorar as condições de atendimento da rede pública, orçado em 426,8 milhões; 2) quase todo o sistema de descentralização de envio de recursos às escolas públicas,

implementação dos consensos necessários para a consolidação das reformas requeridas pelo grande capital.

Segundo Oliveira (1998) a maneira como as reformas – resultantes da política neoliberal - vem se processando no governo FHC, acaba por destruir todas as mediações conquistadas pelas classes sociais, através dos sindicatos, as centrais sindicais, os movimentos sociais, assim

*"seria ingênuo pensar que ninguém ganha com isso, imediatamente. Todo domínio burguês ganha imensos retornos; retrocede-se à dominação pura e simples, sem as mediações sociais construídas ao longo do processo de democratização real. A família como mediação, já era, a escola, já foi, além de que o governo se dedica a uma sistemática desqualificação da escola pública, sobretudo a universidade"* (Oliveira, 1998:18).

É sob esse contexto que é estabelecida a hegemonia no campo educacional no Governo Cardoso, na qual os educadores, suas entidades representativas e a sociedade como um todo desempenham, no máximo, a função de consultores, não sendo estimulado e nem criado, quase que nenhum, espaço de discussão ou deliberação.

Porém, apesar da forma como a política educacional brasileira vem sendo processada, diversos autores têm apresentado como objeto de estudo questionamentos e críticas a ela. Dentre esses estudos destacamos: Neves (1995), Cardoso (1996), Moreira (1996), Monlevade (1997), Saviani (1997e 1998), Gentili (1998), Davies (1998), Frigotto (1998), Melo (1998), Leher (1998), dentre

---

*que custará R\$ 518 milhões..." (PINTO, L. C. FHC gasta 39% a mais em Publicidade. Folha de São Paulo. São Paulo, Caderno Brasil:1.6, 22 out. 1997)*

outros. Também, o movimento social através das diferentes entidades educacionais e sindicais têm apresentado críticas e alternativas a política formulada, como por exemplo o I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), que reuniu milhares de educadores que tinham como objetivo a construção de um Plano Nacional de Educação, maiores detalhes ver Barão e Angelis (1998) e Leher (1998: 248 ss. )

### **c) O Programa Toda Criança na Escola e as Perspectivas da Política Educacional de alcançar a Universalização do Ensino Fundamental.**

Antes da implementação do Programa Toda Criança na Escola, como podemos observar na tabela V, o Ministério da Educação, já apresentava uma política educacional formulada e implementada, tendo por base alguns pressupostos e princípios que segundo o Brasil/MEC/INEP (1997c:6) são "*centrais e deram origem a compromissos que o Brasil assumiu no nível internacional*"<sup>120</sup>

Uma das características que sobressai no contexto dos anos 90 é a total explicitação, por parte do Estado, da relação entre os compromissos internacionais assumidos com os organismos multilaterais e a direção da política educacional brasileira implementada. Como exemplo, temos os diferentes documentos do MEC, nos quais esses compromissos são apresentados como a

---

<sup>120</sup> No documento é ressaltado que "*dentre esses compromissos, convém destacar os assumidos na : Conferência Mundial de Educação para Todos - Jomtien, 1990; Declaração de Nova Delhi - Índia, 1993; Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento - Egito, 1994; Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social - Copenhague, 1995; 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher -*

única alternativa ajustada que possibilitará o desenvolvimento do país nesse final de milênio.

Segundo entrevista de Cardoso, na revista *Veja* de 10/9/97, até aquela presente data o Ministério da Educação ainda não tinha nenhum programa que tivesse como estratégia incluir os dois milhões e meio de criança que encontrava-se fora do sistema escolar, portanto seria criado “*algum programa*” como objetivo de resolver essa problemática.

É interessante observar que no documento elaborado pelo MEC (Brasil/MEC, 1997a) para ser apresentado na 2.<sup>a</sup> *Reunião Ministerial de Revisão do Grupo EFA-9*, realizada em Islamabad, Paquistão, de 14 a 16 de setembro de 1997, o programa *Toda Criança na Escola* não foi mencionado<sup>121</sup>, o que nos possibilita concluir e questionar o caráter “emergencial” deste programa no final da gestão do governo, ou seja, num ano eleitoral. Segundo as notícias vinculadas na grande imprensa a implementação do programa *Toda Criança na Escola* e da *Semana Nacional de Matrícula*<sup>122</sup> são considerados para o governo “*um dos trunfos para a Campanha da reeleição do presidente (...) ‘ a ordem é matricular todas as crianças nessa faixa de idade (7 e 14 anos), mesmo que num primeiro momento não existam salas de aula para receber os alunos*” (Lucena, 1998:.5)<sup>123</sup>

---

*China, 1995; Afirmação de Aman – Jordânia; 45<sup>a</sup> Conferência Internacional da UNESCO – Genebra, 1996 e Declaração de Hamburgo, 1997” (Brasil/ MEC, 1997c :6)*

<sup>121</sup> No documento ( Brasil / MEC, 1997a) é citado a criação do Programa de Aceleração de Aprendizagem “*com vistas a incentivar iniciativas dos sistemas estaduais e municipais de ensino para correção do fluxo escolar*” (op. cit., p.14) No entanto, mais adiante observaremos que o Programa de aceleração foi incorporado ao Programa *Toda Criança na Escola* como uma das alternativas pedagógicas incentivadas.

<sup>122</sup> A *Semana Nacional de Matrícula*, de 7 a 14 de fevereiro de 1998 e tinha como objetivo reduzir o número de crianças fora da escola para 1,5 milhão.

<sup>123</sup> LUCENA, Eliana. *MEC Lança Esforço para Atrair Alunos*. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno Brasil, 1<sup>o</sup> de fevereiro 1998.

A estrutura textual do programa Toda Criança na Escola encontra-se no anexo IV, no entanto destacamos na tabela VI as alternativas pedagógicas que serão incentivadas no âmbito do programa, pois conforme o documento a ênfase do programa encontra-se no âmbito do como ensinar, porque

*“diante da diversidade das causas de exclusão e permanência de crianças e adolescentes fora da escola, não existe uma solução única que possa ser aplicada com eficácia em todas as situações-tipos descritas<sup>124</sup> (...) o esforço de expansão da matrícula deve –se conjugar com ações para a melhoria da qualidade de ensino, pois em muitas situações a causa da evasão escolar está na própria escola. Portanto, é preciso dar uma solução a partir da perspectiva da aprendizagem” (Brasil/ MEC,199b7b:38)*

Podemos observar que o pressuposto desse programa baseia-se em que o problema central na educação básica está resumido à resolução da forma como acontece a aprendizagem, ou seja, o como se ensina. Segundo a documentação da CNTE e da CUT, a análise para saber onde e porque as 2,5 milhões de crianças que estão fora da escola, deve estar baseada, pelo menos, *“em duas origens: o próprio sistema educacional e o trabalho exercido na infância “* (CUT/CNTE, 1998:29 )

<sup>124</sup> As situações – tipo de exclusão apontadas no documento são: i) crianças que não tiveram acesso à escola na idade própria; ii) crianças em idade escolar que já estiveram na escolas e se evadiram; iii) crianças e jovens que freqüentam a escola com distorção idade/série superior a dois anos; iv) crianças e adolescente carentes e pertencentes a grupo de risco; v) Jovens maiores de 14 anos com baixa ou nenhuma escolaridade. No documento, é ressaltado com ênfase apenas as variáveis educacionais que produzem a falta de qualidade na escola, enquanto que as variáveis não educacionais são apresentadas de forma bastante genérica.

No que se refere ao sistema educacional é afirmado que as

*“carências históricas e pelo processo de deterioração, aprofundado nas últimas décadas, não conseguem responder às exigências e necessidades dos alunos. Em que pese algumas experiências bem sucedidas, muitas vezes isoladas, o sistema educacional brasileiro pode ser, sem sombra de dúvida, responsabilizado pelo fraco desempenho dos seus alunos. Até porque ele faz parte de uma engrenagem maior no campo das políticas públicas, nas quais sempre a educação figura como prioridade de fato ” (op. cit.:29)*

Quanto ao trabalho infantil é ressaltado que

*“ a incorporação de crianças no trabalho, no Brasil, dá-se por uma conjunção de fatores: um modelo socioeconômico que não privilegia a igualdade e a equidade social, obrigando as famílias a colocarem seus filhos no mercado de trabalho (...) De um modo geral, as análises e intervenções sobre a situação da infância empobrecida têm indicado a falência das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sadio e adequado dessa faixa da população, como a saúde, a educação, o esporte, o lazer e a cultura.” (op. cit.:6)*

Baseando-se nas análises empreendidas acima, podemos então questionar a ênfase conferida no programa Toda Criança na Escola quanto a exclusividade no processo de aprendizagem, ou seja, torna-se um problema explícito da escola que precisa ser resolvido com alternativas técnicas de aprendizagem e administrativas. Não é considerado que na realidade brasileira é lamentável *“o descaso do Estado na definição de políticas socioeconômicas que garantam os*

*direitos, em especial àqueles que abrangem a população infanto-juvenil”*  
(CUT/CNTE, 1998:6)

**Tabela VI – Programa Toda Criança na Escola e as Alternativas Pedagógicas Incentivadas**

<b>Alternativas Pedagógicas Proposta</b>	<b>Objetivo</b>
<i>Programa de Aceleração de Aprendizagem</i>	Oferecer aos alunos com distorção idade/série a oportunidade de retomar o percurso escolar.
<i>Escolas Rurais Multisseriadas</i>	Organização do ensino por módulos, ao invés das séries anuais. A promoção acontece quando o aluno consegue vencer os conteúdos curriculares de cada unidade em tempo e ritmo próprios.
<i>Regime de Progressão Continuada</i>	Substituição da pedagogia da repetência pela pedagogia do sucesso escolar. O novo regime elimina a reprovação durante as oito séries do ensino fundamental, dividindo o curso fundamental em ciclos.
<i>Alfabetização Solidária</i>	Propõe uma nova estratégia para combater um velho problema, o analfabetismo, promovendo parcerias e respeitando a diversidade de concepções e modelos.
<i>Programa Educação para a Qualidade no Trabalho</i>	Garantir uma escolaridade mínima a todos os trabalhadores, equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. No âmbito dessa iniciativa, as empresas são estimuladas a criar classes de alfabetização e de educação continuada para os seus empregados no próprio local de trabalho.

• **As Medidas Implementadas que Possibilitam a Base do Programa Toda Criança na Escola**

Podemos observar que o pressuposto do Programa – centralização no processo de aprendizagem - está relacionado com as recomendações da Conferência de Jomtien. No entanto, as outras medidas implementadas pelo governo brasileiro<sup>125</sup> ao longo dos quatro anos de gestão, também são, caracterizadas como articuladas e viabilizadoras do objetivo de alcançar a universalização do ensino fundamental e melhorar sua qualidade.

<sup>125</sup> É importante ressaltar que essas medidas que iremos discutir, de certa forma, também encontram-se dentro dos princípios educacionais recomendados na Conferência de Jomtien.

Das medidas apresentadas no programa Toda Criança na Escola (Brasil/MEC, 1997b:31) destacamos as seguintes: I) a emenda constitucional n.º 14(EC-n.º14) e a criação do Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério (FUNDEF); II) a nova Lei de Diretrizes e Bases(LDB n.º 9.394/96); III) a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O objetivo central ao destacar essas medidas é compreender qual é a relação destas com a meta do Programa – ou seja, matricular todas as crianças na escola.

A Emenda Constitucional N.º14 modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, dá nova redação ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias e cria no âmbito de cada Estado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério ( Lei N.º 9.424 de 24/12/96)<sup>126</sup>. Está emenda pode ser caracterizada como a primeira investida com relação ao financiamento do ensino fundamental. Em síntese Saviani (1998:37) afirma que

*“verifica-se que o sentido básico da Emenda foi definir o papel do MEC, que ocupava uma posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental, de modo a colocá-la no centro da formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino”*

---

<sup>126</sup> Monlevade e Ferreira destacam os pecados capitais do FUNDF que são: 1) veto sobre os jovens e adultos do supletivo presencial; 2) exclusão dos alunos das 'classes de alfabetização'; 3) diferença de matrícula de um ano para outro; 4) valor mínimo anual de R\$ 300,00 para 1997; 5) veto à exclusão do salário educação como fonte de recursos para a complementação dos Fundos Estaduais; 6) Inclusão da capacitação dos professores como forma de dispendere recursos dos 60% destinados a pagamento de seus salários; 7) risco de evasão das receitas de aplicações financeiras do saldo das contas do FUNDEF para despesas estranhas; 8) risco de aumentar a competitividade e não a colaboração entre as redes estaduais e municipais de educação em assumir seus encargos (1997:41 ss.)



Sendo que, com as alterações do artigo 60 o “MEC conseguiu a proeza de assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia de sua manutenção” (op. cit.:37). Pois, foram ampliada as cotas orçamentarias de participação dos Estados e Municípios, que passaram de 50 para 60%, enquanto que o governo federal diminui sua cota de 50 para 30%.<sup>127</sup>

Com essa diminuição do investimento do poder público federal o que acontece de fato é que “supre-se a obrigação de destinar 50% dos seus 18% para ‘a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental (texto do art.60 de 1988)” (Monlevade, 1997a:110). Dessa forma, já que os governos que sucederam a promulgação da Constituição de 1988, não cumpriram o que estava na constituição, o governo de FHC resolve mudar o seu texto e restringir o seu financiamento a

*“quantia necessária para completar os Fundos do Estado que não atingissem o valor mínimo anual por aluno, convencionado em R\$ 300,00 (...) O ponto nevrálgico era uma possível explosão de matrículas. É por isto que a emenda 14 conteve um ingrediente jurídico perverso: a restrição de direitos dos jovens e adultos e dos alunos do ensino médio à ‘obrigatoriedade’ conquistada na Constituição de 1988. Pelo novo texto dá-se outro entendimento a ensino obrigatório: não mais o que o Estado é obrigado oferecer, mas o que a criança é obrigada a freqüentar” (Monlevade e Ferreira, 1997b:21)*

---

<sup>127</sup> Esse percentual que diminuiu do governo federal é referente “ aos 18% da receita de imposto que o governo federal tem de aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Davies, 1998:7)

O pressuposto do governo brasileiro é o mesmo recomendado na Conferência de Jomtien, na qual é afirmado que existem recursos suficientes para eliminar o analfabetismo e transformar a educação básica, em uma escola de “qualidade” e com “equidade”. A solução apresentada é de imprimir uma melhor administração, através de uma gestão eficiente dos recursos existentes.

Portanto podemos observar, que existe uma lógica que articula centralização e descentralização, que pode aparentar ser contraditória, mas que no entanto têm funções complementares, pois

*“nesta lógica, a centralização ocorre através de estabelecimento dos conteúdos curriculares [Parâmetros Curriculares Nacionais] em nível nacional, em um sistema também nacional e centralizado de Avaliação das escolas [SAEB] (...) definido estes parâmetros centralizantes, a lógica descentralizantes opera no repasse de obrigações inclusive financeira, e nível macro para o nível micro chegando até a célula da sociedade, a família, que segundo a orientação neoliberal tem prevalência no provimento da educação” (Viana, 1998:36)*

Quanto à nova LDB pode-se afirmar que esta possibilitou as alternativas pedagógicas incentivadas no âmbito do programa Toda Criança na Escola (tabela VII ), porque permitiu aos diferentes sistemas a divisão do ensino fundamental em ciclos, com variadas formas de progressão, inclusive automática.

Algumas ambigüidades e contradições da lei tem possibilitado a prática dos programas educacionais fragmentados e seletivo, segundo Melo (1998:56) ao compararmos

*“ o artigo 2º da L.D.B ao artigo 205 da Constituição Federal que tratam dos princípios e fins da educação nacional. As disposições constitucionais são claras em explicitarem a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, o que não ocorre na L.D.B., pois seu artigo 4º além de não pontuar o direito de todos, desloca a família para o primeiro plano no dever de educar. Ao artigo 4º coube consagrar a restrição à educação como direito público, ao retirar do texto qualquer preceito para garantia da universalização do ensino (...) rompe-se com a abrangência do conceito de educação básica, que, embora absorvida pela Constituição Federal e pela própria L.D.B., tem sido alvo, na prática governamental, de encaminhamentos incertos e contraditórios ”.*

Na prática a nova L.D.B. vem dar “legalidade” à política educacional brasileira implementada nos anos 90, que está em sintonia fina com os princípios educacionais recomendados em Jomtien, ou seja, embora o discurso seja de universalização, esta é ressignificada como direito ao acesso e não ao da obrigatoriedade do poder público. Dessa forma, “ *o princípio orientador do Estado passa a ser a universalização do acesso.*” (Cardoso,1998:12), a obrigatoriedade passa ser do indivíduo frequentar. A família e as diversas entidades da sociedade são “convidadas” a serem parceiras do Estado e complementadoras de suas ações.

- **A Semana Nacional de Matrícula**

A *Semana Nacional de Matrícula*, aconteceu de 7 a 14 de fevereiro de 1997, e constituiu-se um desdobramento do Programa Toda Criança na Escola. A semana teve repercussão na grande imprensa<sup>128</sup> e alguns questionamentos foram apresentados sobre a efetividade desse tipo de campanha para reverter o quadro do número de crianças fora da escola.

Portanto, foi questionada a eficácia da ênfase na matrícula, pois é preciso que o governo invista em políticas públicas que possibilitem ações paralelas ao ato de matricular, além disso é ressaltado que o governo deveria ter preparado a campanha com mais antecedência e ter estabelecido debates com os conselhos municipais e estaduais<sup>129</sup>.

Gostaríamos de destacar que após a implementação do FUNDEF a preocupação com o número de crianças matriculadas<sup>130</sup>, parece não significar apenas o empenho para realizar a meta da universalização e sim, determinadamente, que um número grande de crianças matriculadas garanta mais verbas para as redes de ensino. Na letra da lei os repasses de 15% de alguns impostos para os governos estaduais ou municipais obedecem a três critérios diferenciados, mas no entanto *“como até hoje o MEC não definiu os valores diferenciados”* (Daveis, 1998:9) que fazem parte de um dos critérios, o que tem validade na prática para o repasse dos impostos é o número de matrículas alcançados.

---

<sup>128</sup> Estamos basicamente trabalhando com notícias retiradas do Jornal do Brasil e da Folha de São Paulo, em determinados dias dos meses de fevereiro e março de 1998.

<sup>129</sup> *EFICÁCIA é Questionada*. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Cotidiano, p.3.3, 10/2/98.

<sup>130</sup> Inclusive com denúncias e auditorias que comprovaram que em diversos municípios existiam matrículas “fantasmas”.

No início da Campanha o discurso do Ministro da Educação Paulo Renato, era que *“não é por falta de vaga que há crianças fora da escola. Ele recomenda, no entanto, que em locais onde não haja vagas sejam usados como sala de aula espaços alternativos”* (Bernardes, 1998:1)<sup>131</sup>

A meta da campanha era assegurar a matrícula de 300 mil crianças, muito embora o governo reconheça que *“é difícil atingir o exército de excluídos. Mas se todos ajudarem, garanto que temos condições de alcançar mais de 300 mil nesta semana”* (Lana, 1998:4)<sup>132</sup> Após o término da campanha o governo afirmou que conseguiu matricular 360 mil novos alunos, no entanto ainda existem 1,5 milhão de crianças fora da escola.

Acompanhando os resultados da *Semana Nacional de Matrícula* pela imprensa, constatamos que em diferentes estados as crianças matriculadas ainda aguardavam pela vaga em casa. Assim, segundo Avancini (1998:3.7) *“pelo menos 30% das crianças que se candidatam a uma vaga em escolas públicas na cidade de São Paulo durante a semana de matrícula ainda não estão freqüentando as aulas”*<sup>133</sup> O mesmo aconteceu em Fortaleza que tem 20 mil alunos sem aula, o poder público não planejou o crescimento na oferta de vaga, pois, *“o ministro da educação mandou matricular mas não construiu escolas”* (Mota, 1998:3,7)<sup>134</sup>

---

<sup>131</sup> BERNARDES, Betina. *País Monta 35 Mil Postos para Matrículas*. Folha de São Paulo, São Paulo, Cotidiano, p,1, 7 fev. 1998.

<sup>132</sup> LANA, Eliana. *Cartilha Presidencial*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, Caderno Brasil, p.4, 11 fev. 1998.

<sup>133</sup> AVANCINI, Marta. *Escrito em Campanha do MEC está sem aula*. Folha de São Paulo, São Paulo, Cotidiano, p,3.7, 7 mar. 1998.

<sup>134</sup> MOTA, Paulo. *Fortaleza tem 20 mil alunos sem aula*. Folha de São Paulo, São Paulo, Cotidiano, p,3.7, 7 mar. 1998.

A partir dessa falta de sala de aula para os alunos que tiveram matrículas asseguradas na Semana Nacional de Matrícula, podemos questionar a argumentação de que já existem escolas suficientes para as crianças que estão fora da escola, pois ficou provado que *“se a meta for colocar 100% das crianças na escola, será preciso criar 330 mil novas vagas/anos para atender esta demanda (IPEA, 1996)”* (Leher, 1998: 236).

O discurso de prioridade ao ensino fundamental, implementado através da política educacional brasileira, especificamente através do Programa Toda Criança na Escola e da Semana Nacional de Matrícula, não corresponde a uma efetiva ação que tenha como objetivo universalizar de fato este nível de ensino, pois encontra-se subordinada ao modelo econômico implementado, pois apesar do discurso sobre a importância da universalização, na prática, os estudos de Davies (1998) tem comprovado que o governo federal tem retirado dinheiro da educação dos Estados e municípios.

## V- CONCLUSÃO

Essa dissertação responde à necessidade de compreender de forma crítica os princípios educacionais que foram recomendados na Conferência Mundial de Educação para todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (SNBA) - e suas repercussões na Política Educacional Brasileira implementada nos anos 90. Nas últimas décadas os organismos internacionais têm realizado Conferências e Congressos com o objetivo de estabelecer consensos mundiais que precisam ser analisados, pois aí se encontram algumas das soluções e recomendações que o projeto hegemônico em curso apresenta como alternativas as problemáticas comuns aos diferentes países. Vale registrar, no entanto, que nem todos os aspectos dessa análise foram esgotados no âmbito desta dissertação e, dessa forma, poderão constituir-se em objetos de futuras investigações.

A partir da análise do contexto internacional constatamos que nos anos 90 têm sido produzidos, através da ideologia da globalização e da política neoliberal, a implementação de consensos globais para os diferentes setores da sociedade, com o objetivo de solucionar as grandes problemáticas sociais deste final de século - tais como a proteção ao meio ambiente, o bem-estar da infância, os direitos humanos e da mulher, dentre outros.

Esses consensos são apresentados como alternativas universalistas, não obstante representam a implementação da hegemonia do grande capital internacional e nacional. Dessa forma, uma das características do contexto atual é a apresentação das problemáticas econômicas e sociais separadas da sua

materialidade histórica, pois a ênfase ao desenvolvimento humano encontra-se descolada e submetida aos interesses do “mercado”. Assim, a educação nas recomendações da Conferência de Jomtien é considerada como instrumento que poderá solucionar as mazelas sociais produzidas ao longo do tempo pelo capitalismo.

Segundo Lopes (1981) na consolidação da hegemonia burguesa – no período pós Revolução Francesa – a instrução pública já se apresentava como redentora da dívida social. Historicamente a educação e a escola transformaram-se na possibilidade de realização do indivíduo, o lugar no qual será possível construir sua cidadania.

Conforme análise empreendida, com base em Fiori (1996), a política neoliberal considera que para solucionar a crise gerada pelo Estado de Bem-estar e/ou desenvolvimentista é necessário a desestatização das forças produtivas, a desregulação das atividades econômicas e a individualização de direitos e benefícios. As repercussões dessa política neoliberal no campo educacional, podem ser sintetizadas nas reformas educacionais recomendadas cujos objetivos possibilitarão uma melhor adaptação para satisfazer às “demandas” do mercado.

É nesse contexto que a Conferência de Jomtien teve como meta despertar os países membros para a realidade do analfabetismo e a não realização da universalização do ensino fundamental. A Conferência apresentou como consenso a assinatura dos documentos a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem*. Para o entendimento do papel político ideológico da Conferência de Jomtien e sua relação com a hegemonia construída nos anos 90,



especialmente na realidade brasileira, destacamos nos seus documentos finais cinco eixos de análises, são eles: a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o Estado e os recursos; a qualidade na educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e a solidariedade internacional.

Na Conferência de Jomtien a universalização está relacionada ao atendimento do ensino fundamental aos grupos prioritários – crianças pobres e de rua, meninas entre outros. Sem dúvida, que com todos avanços alcançados pela humanidade não há justificativa para a não universalização do ensino fundamental, de qualidade e realmente para todos. No entanto, o problema central é que, no contexto da Conferência de Jomtien e na Política Educacional Brasileira vigente, o discurso de investimento no ensino fundamental é empregado em detrimento dos outros níveis de ensino, justificando assim a desobrigação crescente do Estado. Baseando-se nessa lógica o Ministro da Educação Paulo Renato afirmou que

*“a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado que demanda criar pesquisa e tecnologias próprias(...) hoje este modelo está em agonia terminal (...) A terceirização das universidades, como fez a Coréia, faz mais sentido do ponto de vista econômico” (Exame, 10/06/96 apud Leher, 1998:243)*

Essa declaração é a explicitação da renúncia de construção de qualquer projeto político, econômico e social autônomo. Ou seja, a opção do Estado brasileiro para os anos 90 é de não investimento na pesquisa e obtenção de

tecnologia adequada às necessidades do país. Não obstante também constatamos que no âmbito do ensino fundamental, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério o governo federal diminuiu a sua responsabilidade na manutenção financeira do ensino fundamental, assumindo a função de estabelecer o que deve ser ensinado (Parâmetros Curriculares Nacionais) e de avaliador do que foi ensinado ( Sistema Avaliação da Educação Básica).

Mas que tipo de cidadão é proposto nos princípios educacionais presentes nos documentos da Conferência de Jomtien? A resposta para esse questionamento pode ser encontrada nos documentos da Conferência de Jomtien e também no princípio norteador da reforma implementada no Estado Brasileiro, ou seja, ser cidadão é assumir os seus deveres de parceiro do poder público assumindo o que este “não consegue realizar”, como afirma Guerreiro (1997:48) o governo estabelece as parcerias para as áreas que melhor lhe convém e interessa. Essas parcerias, principalmente, para as áreas sociais representam a sua privatização.

Dessa forma, a concepção e a participação do cidadão, não é concebida nos termos em que afirma Benevides – ou seja, da cidadania ativa, na qual o cidadão é portado de direitos e deveres, e essencialmente, *criador de direitos para abrir novos espaços de participação política*. Assim, ao invés de considerar os benefícios do Estado como um direito, a família, o indivíduo devem tomar-se parceiros do Estado no que se refere às necessidades de organização, de financiamento e de recursos humanos da escola. A responsabilidade do Estado foi

reduzida à garantia do acesso à universalização do ensino fundamental, sendo a obrigatoriedade transferida para a família e o indivíduo.

É a partir dessa lógica que o governo federal apresenta como exemplo de co-gestão dos recursos públicos e de participação da comunidade a exigência que a escola tenha organizada associação de pais e mestres, conselho escolar ou caixa escolar. Não obstante, entre os muitos questionamentos que podemos estabelecer dessa concepção de co-gestão, podemos indagar se foram criados os mecanismos institucionais necessários para garantir a participação efetiva da comunidade escolar nesse processo.

Tudo indica que na Conferência de Jomtien foi estabelecido um “consenso educacional” para a educação básica em concordância com as premissas fundamentais dos organismos internacionais que patrocinaram a Conferência Mundial de Educação para Todos. Embora esses organismos possam apresentar algumas contradições, o Banco Mundial, dentre todos, saiu desta como o grande financiador e implementador da educação básica para os países *em desenvolvimento* nos anos 90.

Ao analisar as repercussões das recomendações da universalização do ensino fundamental no contexto brasileiro, encontramos além do Plano Decenal e o Programa Toda Criança na Escola, estratégias de implementação destas que estão fora do âmbito específico do Ministério da Educação e Desporto. Como exemplos, podemos destacar o *Programa de Educação para Competitividade - Proeduc* que “foi oficialmente lançado (...) em maio de 1995; seu principal objetivo é contribuir para a superação de um

*enorme obstáculo ao processo brasileiro de modernização produtiva*" (FINEP, 1997:3)<sup>135</sup> e o *Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR)* elaborado no Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional.

Resta, no entanto, a pergunta: quantos anos mais precisaremos para resolver a universalização da educação básica, do analfabetismo, enfim da miséria social que afligem os que se utilizam do serviço público no Brasil? Como afirma Florestan Fernandes o que precisamos fundamentalmente é instituir a auto-emancipação pedagógica e repudiar a colonização de nossa cabeça através de pacotes e recomendações pedagógicas, tecnológicas

---

<sup>135</sup> Para uma compreensão da educação na subárea de educação da FINEP (1972-92) ver Calazans (1993) e Domellas Sobrinho (1998).

## BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE**, R.C. de. *O Plano Decenal de Educação para Todos e a Estratégia Nacional de Desenvolvimento*. Em Aberto. Brasília, ano 13, nº 59, p. 63-679, jul/set., 1993.
- ALMEIDA**, M. Doninha. *A Qualidade Social como Contraposição à Qualidade Total: Reflexões de Pablo Gentili*. Educação em Questão. Natal, Ed. da UFRN, V.8, Nº 1, jan./jun., p.123-139, 1998.
- ALMEIDA**, M. Doninha. *Do Redimensionamento da Cidadania Burguesa à Descidadania. Bem-Estar, Exclusão Social e Educação Escolar*. São Paulo, Tese de Doutorado, 1996.
- ALVES**, J. A Lindgren. *A Conferência do Cairo sobre População e o Desenvolvimento e suas Implicações para as Relações Internacionais*. Política Externa. V.3, no3, p.131-148, dezembro, 1994.
- AMARAL SOBRINHO**, J. *Plano Decenal de Educação para Todos: Perspectivas*. Em Aberto. Brasília, ano 13, nº 59, p. 79-83, jul/set., 1993.
- ANA**, Júlio de Santa. *A Nova Máscara do Imperialismo*. Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, n. 14, p.35-49, 1979.
- ANDERSON**, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In **SADER**, Emir. *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- APPLE**, Michel W. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classes, de Gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. 4, 5, 6 e 7.
- ARAÚJO**, Marta Maria. *A Pedagogia da Qualidade Total: o Modo (empresarial) de Organização da Educação Escolar*. Educação em Questão. Natal, Ed. da UFRN, V.8, Nº 1, jan./jun., p.33-45, 1998.
- AZAMBUJA**, Marcos Castrioto de. *O Brasil e a Conferência do Rio*. Política Externa. V.1, no1, p.58-64, junho, 1992.
- BANCO MUNDIAL**. *Do Plano ao Mercado*. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington, 1996.
- BANCO MUNDIAL**. *O Desafio do Desenvolvimento*. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington, 1991.
- BARÃO**, \_\_\_\_\_. *Qual o Conhecimento sobre Educação na América Latina e Caribe Veiculados em Periódicos Educacionais Brasileiros? Uma Pesquisa Bibliográfica*. Niterói, Monografia curso de Especialização, 1995.
- BARÃO**, Gilcilene de O. D, e **ANGELIS**, Joana M. *Movimento Social de Docentes na Construção do Plano Nacional de Educação para o Décênio(1998 - 2008)*. In: 21ª Reunião Anual da ANPED, mime., 1998.
- BARÃO**, Gilcilene de O. Damasceno. *A Política Educacional Presente na Revista Finanças e Desenvolvimento*. In: II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, mime., 1997.

- BARBOSA**, Geraldo. *A Nova Ofensiva do Imperialismo e as Contra-Reformas de FHC*. Mime, 1996.
- BARDIN**, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARR**, Nicholas. *Pessoas em Transição: Reformando a Educação e a Saúde*. . Finanças & Desenvolvimento, Washington, V.16, N°3, p.24 -27, Setembro, 1996.
- BATISTA JR.**, Paulo Nogueira. *Mitos da "Globalização"*. São Paulo, Ed. Peres Ltda, 1998.
- BATISTA JR.**, Paulo Nogueira. *O Plano Real à Luz da Experiência Mexicana e Argentina*. Estudos Avançados, São Paulo, USP/ IEA, V.10, n° 28, p. 129-200, set/dez 1996.
- BATISTA**, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: A Visão Neoliberal dos Problemas Latinos Americanos*. In, **BATISTA**, Paulo Nogueira et al . Em Defesa do Interesse Nacional, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- BAVA**, Silvio Caccia. *Parcerias e Alianças Estratégicas – Relações com Agências da Cooperação Internacional (Debate)*In: Plataforma Ibase II – As ONGs e o Processo Democrático no Brasil. Rio de Janeiro, Velha Lapa Gráfica e Editora, p.98-112, 1997.
- BAZÍLIO**, Luis C. *Cidadania e Consciência: matrizes discursivas e políticas de atendimento à infância*. Caxambu, ANPED, mime., 1997.
- BELLEW**, Rosemary, RANEY, Laura, SUBBARAO, K. *A educação infantil feminina*. Finanças & Desenvolvimento, Washington, v.12, n° 1, p.54-56, março, 1992.
- BENEVIDES**, Maria Vitória de Mesquita. "Cidadania e Democracia". Revista Lua Nova, São Paulo, Marco Zero, N° 33, 1994.
- BENEVIDES**, Maria Vitória de Mesquita. *Cidadania Ativa*. 2ª ed., São Paulo, Ed. Ática, 1996.
- BISSIO**, Roberto. *Observatório da Cidadania*. Uruguai, Copyright, N° 1, 1997.
- BOTO**, Carlota. *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, São Paulo, Ed. UNESP, 1996.
- BOUDON**, R. & **BOURRICAUD**, F. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo, Ed. Ática, 1993.
- BRASIL/MEC**. *Desenvolvimento da Educação no Brasil*. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL/MEC**. *Evolução da Educação Básica no Brasil*. Brasília, MEC, 1997a<sup>136</sup>
- BRASIL/MEC**. *Programa Toda na Escola*. Brasília, MEC, 1997b.
- BRASIL/MEC**. *Proposta para o Documento Roteiro e Metas para orientar o Debate sobre o Plano nacional de Educação*. Brasília, 20/8/97c.
- BRASIL/MEC/ INEP**. *Conferências Internacionais de Instrução Pública*. Brasil, MEC/INEP, 1965.
- BRESSER PEREIRA**, L. C. *Um Novo Estado para a América Latina*. . Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, , n° especial, março, p.91-98, 1998.

<sup>136</sup> Relatório preparado para o 2º Encontro Ministerial do grupo EFA-9 ( esse grupo é resultado da conferência de Jomtien e Nova Delhi) – ou seja, os nove países em desenvolvimento mais populosos, que tem como objetivo é trabalhar para erradicar o analfabetismo e para proporcionar à educação básica de qualidade a toda população

- BURKI, S. Javed, EDWARDS, Sebastin.** *América Latina e Caribe: Consolidação das Reformas Econômicas.* Finanças & Desenvolvimento, Washington, V.15, Nº1, P. 6-9, Março, 1995.
- BURNETT, Hanrison, MARBLE, KARI, PATRINOS, Harry Anthony.** *Estabelecendo Prioridades de Investimento na Educação.* Finanças & Desenvolvimento, Washington, v.15, nº4, p. 40-43, dezembro, 1995.
- CABRAL NETO, Antonio.** *Política Educacional no Projeto Nordeste: Discursos, Embates E Práticas.* Natal, Ed. Da UFRN, 1997.
- CALAZANS, M. Julieta et al.** *Planejamento e Educação no Brasil.* São Paulo, Ed. Cortez, 1990.
- CALAZANS, M. Julieta.** "Formação do Planejador": *Educação Articulando Prática-Teoria.* Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez Ed., N ° 31, p.9-28, 1988.
- CALAZANS, M. Julieta.** *Avaliação & Perspectiva da Pesquisa em Educação através das Agências de Fomento: A FINEP -1972 -92.* In: ANPED 16<sup>ª</sup> Reunião anual, Caxambú/MG,1993.
- CALAZANS, M.Julieta Costa.** *Poder Local: A Cidadania em Construção.* Educação em Questão. Natal, Ed. da UFRN, V.8, Nº 1, jan./jun., p.46-68, 1998.
- CAMDESSUS, Michel.** *Crescer com Qualidade.* Finanças & Desenvolvimento, Washington, V.10, nº3, p.10 -11, Setembro, 1990.
- CANIVEZ, Patrice.** *Educar o Cidadão? Ensaio e Textos.* São Paulo, Papyrus, 1991.
- CANUTO, Milton.** *Financiamento da Educação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério.* Cadernos de Educação, Brasília, CNTE, ano III, nº 9, maio 1998.
- CARDOSO, Fernando Henrique.** *A Globalização do Ponto de Vista Sociológico.* In: **BAUMANN, R. (org).** *O Brasil e a Economia Global.* Rio de Janeiro, Ed. Campus: SOBEET, p.5-18, 1996.
- CARDOSO, Fernando Henrique.** *Nota Sobre as Reforma do Estado.* Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, , nº especial, março, p.5-12, 1998.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro.** *Educação, Democracia e Qualidade Social.* Belo Horizonte, Mime,.1996.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro.** *O Mito Do Método.* Boletim Carioca de Geografia. Rio de Janeiro, Ano XXV, 1976.
- CHATELET, F., DUHAMEL, O. & PISIER, E.** *Dicionário das Obras Políticas.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.
- CHESNAIS, François.** *A Mundialização do Capital.* SP, Xamã, 1996.
- CLARET, Martin.** *O Fenômeno Collor.* São Paulo, Martin Claret Editores, 1989.
- COHN, Gabriel (org.)** *Weber.* 5ª ed., São Paulo, Ed. Ática, 1991. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- COLLETTA, N. J.** *Buscando a Educação Primária Universal: Quênia e Indonésia* In Finanças & Desenvolvimento, Março, 1990.
- COMÊNIO, João Amós.** *Didática Magna*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Ed., 1957.
- COMPARATO, Fábio Konder.** *A Nova Cidadania.* Revista Lua Nova, São Paulo, Marco Zero, Nº 28/29, 1993.

- CORAGGIO, J.L.** *Proposta do Banco Mundial para A Educação: Sentido Ocultou Problemas de Concepção?* In **TOMMASI, L. de et al** (Org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Ed. Cortez, 1996a.
- CORAGGIO, J.L.** *Desenvolvimento Humano e Educação: o Papel das ONGs Latino-Americanas na Iniciativa da Educação Para Todos*. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996b.
- COSTA, N.R.** *Organização Internacional e Reforma do Estado: o Projeto Reforsus do Banco Mundial*. Caxambu, ANPOCS, mime., 1996.
- CUNHA, C.** *Plano Decenal: Fundamentos, Trajetória e Alcance Social*. Em Aberto. Brasília, ano 13, Nº 59, p. 24-35, jul/set., 1993.
- CUNHA, Luís Antônio.** *Educação brasileira: projetos em disputa*, São Paulo, Ed. Cortez, 1996.
- CURY, C. R. J.** *Educação e Contradição*. 4ª edição. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1989. Capítulo I : As Categorias, p.21-52, Capítulo II: Educação e Categorias, p.53-86.
- CUT/CNTE.** *Lugar de Criança é na Escola – uma contribuição da CNTE e da CUT à formulação de políticas públicas de erradicação do trabalho infantil*. Brasília, 1998.
- DAVIES, Nicholas.** *O Fundef e o Orçamento da Educação – Desvendando a Caixa Preta*. Niterói – Rio de Janeiro, 1998.
- DECORNOY, J.** *Desenvolvimento e Pobreza*. In: Carta': falas, reflexões, memórias; informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Nº 1, p. 91-98, 1991.
- DIAS, Edmundo Fernandes.** *Hegemonia: Racionalidade que se faz História*. In: **DIAS, E. F., SECCO, L., COGGIOLA, O., MASSARI, R., BRAGA, R.** *O Outro Gramsci*. 2a ed., São Paulo, ed. Xamã, 1996.
- DIAS, Edmundo Fernandes.** *Sobre a Leitura dos Textos Gramscianos*. In: **DIAS, E. F., SECCO, L., COGGIOLA, O., MASSARI, R., BRAGA, R.** *O Outro Gramsci*. 2a ed., São Paulo, ed. Xamã, 1996.
- DORNELLAS SOBRINHO, Renato José.** *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade: Uma Nova Instância Definidora de Políticas Educacionais no Brasil dos Anos Noventa ?* Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, 1998.
- ESTEVES, Oyara Petersen.** *Senso e Contra-Senso da Educação no Contexto Internacional*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 17(2), p.108-112, jul/dez., 1992.
- FARIA, Lia e BAHIENSE, Rosa.** *Educação para Todos*. In: Carta': falas, reflexões, memórias; informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Nº 12, p. 169-176, 1994.
- FELDEMAN, Fabio.** *Reflexões para o Pós-Rio*. Política Externa. V.1, no1, p.65-74, junho, 1992.
- FERNANDES, Florenstan.** *A Democratização do Ensino*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.34(79), jul/set, 1960.
- FERNANDES, Florenstan.** *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.



- FERNANDES**, Florenstan. *O Processo Constituinte (Pronunciamentos e Debates apresentados pelo Deputado em 1987)*. Brasília, Centro de Documentação e Informação, 1988.
- FERNANDES**, Luis. *Os Fundamentos da Ofensiva Neoliberal*. Rio de Janeiro, Mime, 1995.
- FINE**, Ben. *Acumulação*. IN **BOTTOMORE**, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, p.1-2., 1988.
- FIORI**, José. *Consenso de Washington, Construção da Matriz Neoliberal e Políticas Públicas Na América Latina.* Transcrição da Palestra no CCBB, Rio de Janeiro, 1996.
- FONSECA**, Marília . *O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: Vinte Anos de Cooperação Internacional*. In **TOMMASI**, L. de et al (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Ed. Cortez, 1996b.
- FONSECA**, Marília. *O Banco Mundial e a Educação Brasileira*. Caxambu, 1996c, Mimeo.( Versão Não Revisada Pela Autora).
- FONSECA**, Marília. *O Banco Mundial e a Política Educacional Brasileira*. Belo Horizonte, Mime., 1996a.
- FREUND**, J. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro, Florense Universitária, 1987. Cap. IV: As Sociologias Especiais - III Sociologia Política, p.159-178.
- FRIGOTTO**, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo, Cortez, 1995.
- FRIGOTTO**, Gaudêncio. *Educação e Formação Humana : Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática*. In **GENTILI**, P. A. A. e **SILVA**, T. T. (org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro, p. 31-92, 1994.
- FRIGOTTO**, Gaudêncio. *Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflitos*. In: **FRIGOTTO**, Gaudêncio (org.) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, p.25-54, 1998.
- FRIGOTTO**, Gaudêncio. *O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional*. In **FAZENDA**, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1991.
- GALEANO**, Eduardo. *A Descoberta da América ( que ainda não houve)*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; MEC/SESU/PROEDI, 1988. (Série Síntese Universitária).
- GARCIA**, W. E. *Planejamento e Educação no Brasil: a Busca de Novos Caminhos*. In: **CALAZANS**, M. Julieta et al. *Planejamento e Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Cortez, p.35-54, 1990.
- GASPARI**, Elio. *O Sonho de Bill Clinton e o Debate Brasileiro*. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de Fevereiro de 1998. Brasil, p.1-14.
- GENTILI**, Pablo. *A Falsificação do Consenso - Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Liberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1998.

- GERMANO**, José Willington. *Pobreza e Educação: o Averso da Cidadania*. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Cortez ed., ano XIX, nº:57, p. 28-51, julho 1998.
- GRAMSCI**, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1981. Parte I, p.9-90, Parte II, p.91-140.
- GRAMSCI**, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1980. Parte I, p.3-190, Parte II, p.191-216.
- GRUPPI**, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. 2ª Edição, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.
- GRUPPI**, Luciano. *Tudo Começou com Maquiavel : As concepções de Estado em Marx, Engels e Gramsci*. Porto Alegre, L&PM Ed., 1980.
- GRZBOWSKI**, Cândido. *Parcerias e Alianças Estratégicas – Relações com Governos e Órgãos Multilaterais (Debate)* In: Plataforma Ibase II – *As ONGs e o Processo Democrático no Brasil*. Rio de Janeiro, Velha Lapa Gráfica e Editora, p.50-85, 1997.
- GRZYBOWSKI**, Cândido. *Competência Científica e Compromisso: os Dilemas da Pesquisa da Educação em Face da Democratização da Sociedade Brasileira*, Brasília, Mime, 1988.
- GUSSO**, D.A. *Plano Decenal de Educação para Todos –para uma nova matriz de políticas públicas de educação*. Em Aberto. Brasília, ano 13, nº 59, p. 3-22, jul/set., 1993.
- HARBISON**, Ralph e **HABTE**, Akiilu. *Ajuda externa para a educação na África*. In *Finanças e Desenvolvimento*, Washington, v.8, nº 1, p.24-27, março, 1988.
- HAYEK**, Friedrich . *Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1990.
- HEYNEMAN**, Stephen P. *Livros Didáticos em Países em Desenvolvimento* In *Finanças e Desenvolvimento*, Washington, v.10, nº 1, p.20-23, março, 1990.
- HINKELAMMERT**, Franz J. *O Credo Econômico da Comissão Trilateral*. In: **ASSMANN**, HUGO, **SANTOS**, Theotônio dos, **CHOMSKY**, Noam. *A Trilateral - Nova Fase do Capitalismo Mundial*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, p.83-114, 1982.
- HIRST**, M. e **PINHEIRO**, L. *A Política Externa do Brasil em Dois Tempos*. In: Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, ano 38, nº.1, p.5-23, 1995.
- HOBSBAWN**, Eric . *A Era dos Extremos: 1914 - 1991*. Rio de Janeiro, Cia. das Letras: 1995.
- HOBSBAWN**, Eric. *Adeus a Tudo Aquilo*. In: **BLACKBURN**, Robin (org.). *Depois da Queda*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992a, p. 93-106.
- HOBSBAWN**, Eric. *Renascendo das Cinzas*. In: **BLACKBURN**, Robin (org.). *Depois da Queda*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992b, p. 255-270.
- JOLIS**, C. U. *Progressos de la Campaña Mundial de Educación para Todos*. In: Colloque International sur les Stratégies Significatives pour Assurer la Réussite de Tous à l'École Fondamentale., Portugal, 20-24 maio, 1991.
- JUNZ**, H. B. e **BOONEKA**, C. *Que está em Jogo na Rodada do Uruguai?* Finanças & Desenvolvimento, Washington, V.11, Nº2, p.10-15, Junho, 1991.

- KATCHATUROV, K.A.** *A expansão ideológica dos EUA na América latina: doutrinas, formas e métodos de propaganda dos EUA*. RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- LEHER, Roberto** . *Da ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a Educação como Estratégia do Banco Mundial para o "Alívio" da Pobreza*. São Paulo, Tese de Doutorado, 1998.
- LEHER, Roberto**. *Educação e Compatibilização de Recursos-Educação na América Latina: O Projeto de Financiamento para Década de 90*. Belo Horizonte, mimeo, 1996.
- LEHER, Roberto**. *O Banco Mundial E A Política Educacional Brasileira Com Especial Ênfase Na Universidade*. Belo Horizonte, mime., 1996.
- LENIN, V.** *Imperialismo fase Superior do Capitalismo*. São Paulo, Global Editora, 1979. (Coleção Bases)
- LICHTENSZTEJN, Samuel; BAER, Monica**. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: Estratégias e Políticas do Poder Financeiro*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- LOCKHEED, M. C.** *Melhores escolas primárias em países em desenvolvimento*. IN *Finanças e Desenvolvimento*, Washington, v.10, nº 1, p.20-23, março, 1990.
- LOPES, Eliane M. S. Teixeira**. *Origens da Educação Pública: a Instrução na Revolução Burguesa do Século XVII*. São Paulo, Edições Loyolas, 1981.
- LUCE, M. B. M. e SARI, M. T.** *A Educação para Todos exige uma Nova Ética de Gestão : participação e co-responsabilidade*. . Em Aberto. Brasília, ano 13, nº 59, p. 42-51, jul/set., 1993.
- MARX, K.** *A Questão Judaica*. SP, Moraes, S.D.
- MEC**. *Educação para Todos – A Conferência de Nova Delhi*. Brasília, 1994.
- MEC**. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993a.
- MEC**. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993b (versão acrescida)
- MEC/UNESCO**. *Anais da Semana Nacional de Educação para Todos(1993)*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1994.
- MELO, Adriana Almeida Sales de**. *Mudanças nas Propostas Educacionais no Estado Estrito Senso*. In: **NEVES, Lúcia M. W.** (coord.) *Política Educacional nos Anos 90: Determinantes e Propostas*. Recife, ed. Universitária da UFPE, 1995. Capítulo II, p.47-74.
- MELO, Maria Teresa Leitão de**. *Ambigüidade e Contradições na Nova L.D.B. . Cadernos de Educação*, Brasília, CNTE, ano III, n.º 9, , p. 55-60, maio 1998.
- MIDDLETON, J. et al** .*Um treinamento Profissionalizante mais Eficaz*. Finanças & Desenvolvimento, Washington, v.10, nº 1, p.20-23, março, 1990.
- MIRANDA, Kenneth, MUZONDO, Timothy R.** *A Política Oficial e o Meio Ambiente*. Finanças & Desenvolvimento, Washington, V.11, Nº2, p.25-27, Junho, 1991.
- MONLEVADE, João**. *Educação pública no Brasil : Contos & De\$conto\$*. Ceilândia-DF, Idéia Ed., 1997a.
- MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B.** *O FUNDEF e seus Pecados Capitais*. Ceilândia-DF, Idéia Ed., 1997b.

- MOOCK, P. R. e JAMISON, D. T.** *Desenvolvimento da educação na África subaariana.* Finanças & Desenvolvimento, Washington, v.8, nº 1, p.22-24, março, 1988.
- MOREIRA, Antônio Flávio.** *Os Parâmetros Curriculares em Questão.* Educação e Realidade, São Paulo: 21(1): 9-22, 1996.
- NEVES, Lúcia M. W. (coord.)** *Política Educacional nos Anos 90: Determinantes e Propostas.* Recife, ed. Universitária da UFPE, 1995.
- OLIVEIRA, D. A** *Gestão Democrática da Educação.* Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1997, p.105-140.
- OLIVEIRA, Francisco.** *A Derrota da Vitória: a Contradição do Absolutismo de FHC.* Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, , nº especial, março, p.13-21, 1998.
- ONU -** Documentos de Información de las Naciones Unidas. *Las Conferencias Mundiales : Formulación de Prioridades para el Siglo XXI.* Nueva York, Departamentode Información Pública de las Naciones Unidas, 1997.
- ONU.** *ABC de las Naciones Unidas.* Nueva York, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, 1995.
- PAIVA, Edil Vasconcellos & PAIXÃO, Léa Pinheiro.** *Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar (Pabae) - Reconstrução Histórica.* Relatório Final, Faculdade de Ed. da UFMG, 1995.
- PAMPLONA, Marco Antonio Villela.** *A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica.* Cadernos Cedes, São Paulo, n.3, p.2 -30, 1989.
- PASQUETTI, Luís Antonio.** *Parcerias e Alianças Estratégicas – Relações com Governos e Órgãos Multilaterais* (Debate) In: Plataforma Ibase II – As ONGs e o Processo Democrático no Brasil. Rio de Janeiro, Velha Lapa Gráfica e Editora, p.50-85, 1997.
- PEREIRA, Manuel.** *Rebeldes Sem Armas – Alfabetizadores Cubanos em Ação.* São Paulo, Ed. Ática, 1989.
- PNUD, UNESCO, UNICEF E BANCO MUNDIAL.** *Marco de Accion para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizagem.* In: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Jomtien. Documento aprovado na conferência. Nova York, 1990.
- PNUD, UNESCO, UNICEF E BANCO MUNDIAL.** *Declaracion Mundial Sobre Educacion Para Todos.* In: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Jomtien. Documento aprovado na conferência. Nova York, 1990, 11p.
- PSACHAROPOULOS, George.** *Educação como investimento.* In *Finanças e Desenvolvimento*, Washington, v.2, nº3, p.39-42, Setembro ,1982.
- RAMONET, Ignacio.** *O Pensamento Único.* In **MALAGUTI, M. L. et al (org.)** *A Quem pertence o Amanhã? Ensaio Sobre o Neoliberalismo.* São Paulo, Ed. Loyola, 1997.
- RINGLIEN, Wayne.** *Privatização das Atividades Agrícolas na Hungria.* Finanças & Desenvolvimento, Washington, V.10, Nº4, p.12-13, Dezembro, 1990.
- ROLLAND, Denis.** *América Latina Guía de las organizaciones internacionales y de sus publicaciones.* México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ROMANELLI, Otaíza De Oliveira.** *História Da Educação.* RJ, Ed. Vozes, 1978.

- ROMÃO**, José Eustáquio & **GADOTTI**, Moacir. *Plano Decenal: Como Planejar a Educação a partir da Escola*. Em Aberto, Brasília, Ano 13, N.59, Jul./Set., 1993.
- ROSAR**, Maria de Fátima Félix A *Municipalização como Estratégias de Descentralização e de Desconstrução do Sistema Educacional Brasileiro*. In:
- SADER**, Emir. **GENTILI**, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1995.
- SANDRONI**, P. (Org.) *Dicionário de Economia*. São Paulo, Editora Best Seller, 1989.
- SASSOON**, Anne Showstack. *Hegemonia*. IN **BOTTOMORE**, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p.177-178.
- SAVIANI**, Dermeval. *A Nova lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. São Paulo, Ed. Autores Associados, 1997.
- SAVIANI**, Dermeval. *Da LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional*. São Paulo, Autores Associados, 1998.
- SCHRIEWER**, Jürgen. *Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.76, nº 182/183, p.241-304, jn./ago., 1995.
- SOUZA**, Herbert. *As ONGs na Década de 90*. In: **IBASE/PNUD**. *Desenvolvimento, Cooperação Internacional e as ONGs - 1º Encontro Internacional de ONGs e o Sistema de Agências das Nações Unidas*. Rio de Janeiro, Grafos e Gráfica JB, 140-144, 1992.
- TAVARES**, Maria da Conceição. *O dissenso de Washington*. In, **BATISTA**, Paulo Nogueira et al . *Em defesa do interesse Nacional*, RJ: Paz e Terra, 1994.
- TOMMASI**, L. de et al (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Ed. Cortez, p. 261-279, 1996.
- TORRES**, Rosa M. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial*. In **TOMMASI**, L. de et al (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Ed. Cortez, 1996.
- UNESCO**. *Plan de Accion para Erradicar el Analfabetismo antes del Año 2000*. In: Conferência Geral, 25ª Reunião, 1989, Paris. Ponto 4.5 da ordem provisional. Paris, mime., 1989b.
- UNESCO**. *Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous: Catalogue de Documents*. Paris, IBEdat, 1992.
- UNESCO**. *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos*. In : Conselho Executivo, 134ª reunião, Ponto 4.2.6 da ordem do dia, Paris, mime., 26 de abril, 1990.
- UNESCO**. *Funções e Compromissos*. Brasil, 1997.
- UNESCO**. *La Educacion para Todos es Responsabilidad de Todos*. Paris, Documento não oficial destinado a informação, mimeo., agosto de 1989a.
- UNICEF**. *Las Organizaciones no Gubernamentales Latinoamericanas Frente a las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Aportes y desafios de Jomtein - Encuentro Latinoamericano de ONGs*. Contexto & Educação, Ed. UNIJUÍ, ano 7, no26, abr/jun, p.21-47, 1992.

- VELOZ**, Héctor Valdéz *et al.* *La Evaluación de la Calidad de la Educación: Tendencias, Retos y Perspectivas*. In: *Pedagogia'97*, Cuba, mime., 15p., 1997
- VERSPOOR**, Adriaan. *Desenvolvimento da educação: prioridades para os anos 90*. *Finanças & Desenvolvimento*, Washington, v.10, nº 1, p.20-23, março, 1990.
- VIANA**, Arthur Rangel. *Avaliação da Educação Básica*. *Cadernos de Educação*, Brasília, CNTE, ano III, nº 9, p.33-38, maio 1998.
- WEBER**, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1982. Parte I : Ciência e Política, p.97-153, Parte II: Poder, p. 187 - 210.

DECLARAÇÃO MUNDIAL  
SOBRE EDUCAÇÃO PARA  
TODOS — SATISFAÇÃO DAS  
NECESSIDADES BÁSICAS DE  
APRENDIZAGEM

*Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:*

- » *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 analfabetos, 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 conhecimento e habilidades essenciais.*

*Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro de problemas sombrios, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças, que poderia ser evitada, e a degradação generalizada do meio ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.*



mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e o bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável.

Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

- » Lembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;
- » Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
- » Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

## ARTIGO 1º - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que diferem dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

## ARTIGO 2º - EXPANDIR O ENFOQUE

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3º a 7º desta Declaração, compreende o seguinte:

- » universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- » concentrar a atenção na aprendizagem;
- » ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- » propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e
- » fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

## ARTIGO 3º - UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

## ARTIGO 4º - CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo — para o indivíduo ou para a sociedade — dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos

## ARTIGO 5º - AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter múltiplo das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- » A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.
- » O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e levar em consideração a cultura, as necessidades e possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.

» As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não-formal em matérias de saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar — incluindo-se aí a questão da natalidade — e outros problemas sociais.

conhecimentos essenciais bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado — complementar, interativo e de padrões comparáveis — e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades por toda a vida.

## ARTIGO 6º - PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

## ARTIGO 7º - FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os setores e formas de educação reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que

governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

## EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS

### ARTIGO 8º - DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.
2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte da setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes, que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

### ARTIGO 10 - FORTALECER A SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vista à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva — assegurar educação para todos. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidade, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos, apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 5 a 9 de março de 1990, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva — assegurar educação para todos. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidade, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos, apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

## Conferência Mundial sobre Educação para Todos

Jomtien, Tailândia

5 a 9 de março de 1990



# Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje

*Diretrizes para poner en práctica  
la Declaración Mundial sobre Educación para Todos*

## ANEXO II

Introducción	1
Objetivos y Temas	2
Pautas de Acción	6
1. Acción prioritaria en el plano nacional	6
1.1 Evaluar las necesidades y planificar la acción	7
1.2 Desarrollo de un contexto político favorable	8
1.3 Concepción de políticas para mejorar la educación básica	8
1.4 Mejorar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión	10
1.5 Movilizar canales de información y comunicación	12
1.6 Concentración de acciones y movilización de recursos	12
2. Acción prioritaria en el plano regional	14
2.1 Intercambiar la información, la experiencia y las competencias	15
2.2 Empezar actividades conjuntas	16
3. Acción prioritaria en el plano mundial	17
3.1 Cooperar en el marco internacional	18
3.2 Mejorar las capacidades nacionales	18
3.3 Prestar un apoyo sostenido y a largo plazo a las acciones nacionales y regionales	19
3.4 Consultas sobre cuestiones de política	22
Calculario indicative de ejecución para el Decenio de 1990	23

## INTRODUCCION

1. Este *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* se deriva de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, a la que asistieron representantes de gobiernos, organismos internacionales y bilaterales de desarrollo, y organizaciones no gubernamentales. Basado en lo mejor de los conocimientos colectivos y en el compromiso de estos participantes, el *Marco de Acción* debe entenderse como una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la *Declaración Mundial* por los gobiernos, los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos. El documento considera tres grandes niveles de acción concertada: (i) acción directa en distintos países; (ii) cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses; y (iii) cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial.
2. Los países y los grupos de países, así como las organizaciones internacionales, regionales y nacionales, podrán recurrir al Marco de Acción para elaborar sus propios planes de acción y programas de acuerdo con sus objetivos y su mandato y con los sectores que representan. Así ha funcionado desde hace diez años el Proyecto Principal de la Unesco sobre Educación para América Latina y el Caribe. Otros excelentes ejemplos de estas iniciativas son el Plan de Acción de la Unesco para la Erradicación del Analfabetismo antes del Año 2000, adoptado por la Conferencia General en su vigesimoquinta reunión (1989); el Programa Especial de la ISESCO (1990-2000); la revisión actual por el Banco Mundial de su política en materia de educación primaria; y el Programa para el Fomento de la Educación Básica y la Alfabetización del USAID. En la medida en que esos planes de acción, políticas y programas sean compatibles con este Marco de Acción, convergieran los esfuerzos a través del mundo para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico y se facilitara la cooperación.
3. Aunque los países tengan muchos intereses comunes en satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones, es evidente que el carácter y la intensidad de esas preocupaciones varían según cual sea la situación real de la educación básica y el contexto cultural y socioeconómico en cada país. A escala mundial, si los índices de matrícula se mantienen en los niveles actuales, antes del año 2000 habrá más de 160 millones de niños y niñas sin acceso a la enseñanza primaria, únicamente a causa del crecimiento demográfico. La gran parte del África subsahariana y en muchos países con bajos



continúa siendo un desafío a largo plazo debido al rápido crecimiento de la población infantil. A pesar de los progresos conseguidos en la alfabetización de adultos, la mayoría de esos países adolecen todavía de altos índices de analfabetismo, mientras que el analfabetismo funcional continúa aumentando y constituye un grave problema social en la mayor parte de Asia y de los Estados árabes, así como en Europa y Norteamérica. Muchas personas se ven privadas de la igualdad de acceso a la educación por razones de raza, sexo, lengua, invalidez física o mental, origen étnico o ideas políticas. Además, los altos porcentajes de abandono de los estudios y los mediocres resultados del aprendizaje son problemas corrientemente reconocidos en todo el mundo. Estas consideraciones muy generales ilustran la necesidad de una acción decisiva en gran escala, con objetivos y metas claramente definidos.

## OBJETIVOS Y METAS

4. La finalidad principal formulada en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. El esfuerzo a largo plazo para alcanzar esa meta podrá realizarse más eficazmente si se establecen objetivos intermedios y se miden los progresos conseguidos en su realización. Las autoridades correspondientes a los niveles nacionales y subnacionales pueden definir tales objetivos intermedios, teniendo en cuenta tanto los fines de la *Declaración* como las metas y las prioridades generales del desarrollo nacional.

5. Los objetivos intermedios pueden formularse como metas específicas dentro de los planes nacionales y subnacionales de desarrollo de la educación. En general tales metas: (i) indican, en relación con los criterios de rendimiento final, los logros y los resultados esperados en un determinado lapso de tiempo; (ii) precisan las categorías prioritarias (por ejemplo, los pobres, las personas impedidas); y (iii) se formulan en términos que permiten comprobar y medir los avances hechos por ellos. Esas metas representarán "un piso" — pero no un "techo" — para el desarrollo continuo de los servicios y los planes de educación.

6. Los objetivos limitados en el tiempo suscitan un sentimiento de urgencia y sirven de referencia con la cual pueden compararse los índices de ejecución y de cumplimiento. A medida que las condiciones de la sociedad cambian, los planes y objetivos pueden ser revisados y actualizados. Allí donde los esfuerzos de la educa-

ción básica deben centrarse en la satisfacción de las necesidades de grupos sociales o categorías de población particulares, la vinculación de las metas con las categorías prioritarias de los educandos puede ayudar a los planificadores, los profesionales y los evaluadores a no perder de vista la satisfacción de las necesidades de éstos. Las metas observables y mensurables contribuyen a la evaluación objetiva de los progresos.

7. Las metas no necesitan basarse sólo en las tendencias y en los recursos actuales; los objetivos iniciales pueden reflejar una apreciación realista de las posibilidades que ofrece la *Declaración* de movilizar capacidades humanas, organizativas y financieras adicionales en función de un compromiso recíproco de desarrollo humano. Los países con bajo nivel de alfabetización, escasa matrícula escolar y recursos nacionales muy limitados tendrán que hacer opciones difíciles para establecer metas nacionales en plazos realistas.

8. Los países pueden establecer sus propias metas para el decenio de 1990 de acuerdo con las dimensiones que seguidamente se proponen:

1. Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos;
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto de educación considerado "básico") y terminación de la misma, hacia el año 2000;
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de catorce años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios;
4. Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres;

5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad;
6. Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación — incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social — evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.

9. Cuando fuera posible, habría que establecer niveles de rendimiento en los aspectos antes indicados: estos niveles deberían ser coherentes con la importancia que la educación básica debe atribuir a la universalización del acceso y las adquisiciones del aprendizaje como aspiraciones únicas e inseparables. En todos los casos, las metas de rendimiento deben incluir la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, la determinación de los niveles de rendimiento y de la proporción de participantes en programas específicos de educación básica que se espera los alcancen debe ser una tarea autónoma de cada país.

## PAUTAS DE ACCIÓN

10. El primer paso consiste en identificar, de preferencia mediante un proceso participativo activo que involucre a los grupos y a la comunidad, los sistemas operacionales de aprendizaje que existen en la sociedad y la demanda real de servicios de educación básica, ya sea en términos de escolaridad formal, ya en programas de educación no formal. Consiste en abordar las variadas necesidades de aprendizaje básico: asistencia y posibilidades de desarrollo para la primera infancia; enseñanza primaria adecuada de calidad o una educación extraescolar equivalente para los niños; y alfabetización, conocimientos básicos y capacitación de jóvenes y adultos en competencias para la vida ordinaria. Esto significa aprovechar las posibilidades de los medios de información tradicionales y modernos y de las tecnologías para educar al público en materias de interés social y para respetar

las actividades de la educación básica. Tales elementos complementarios de la educación básica deben concebirse de manera que garanticen el acceso equitativo, la participación sostenida y los logros efectivos del aprendizaje. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje también requiere acciones para mejorar los ambientes familiar y comunitario y correlacionar la educación básica con el contexto socioeconómico en que se lleva a cabo. Convendría reconocer los efectos complementarios y sinérgicos de esas inversiones de recursos humanos en materia de población, salud y nutrición.

11. Ya que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, su satisfacción requiere acciones y estrategias multisectoriales que sean parte integrante de los esfuerzos de desarrollo global. Si la educación básica ha de considerarse, una vez más, de responsabilidad de la sociedad entera, muchos profesores y agentes deberán unirse a las autoridades educacionales, los educadores y demás personal docente para su desarrollo. Esto implica que un amplio abanico de colaboradores — familias, profesores, comunidades, empresas privadas (incluidas las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, etc. — participen activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas acciones que reviste la educación básica.

12. Las prácticas ordinarias y los dispositivos institucionales al servicio de la educación básica, y los mecanismos que regulan la cooperación en esta esfera, deben evaluarse cuidadosamente antes de crear nuevas instituciones o mecanismos. Construir sobre los esquemas de aprendizaje existentes rehabilitando las escuelas deterioradas y mejorando la capacitación y las condiciones laborales del personal docente y de los agentes de alfabetización, es probablemente más rentable y de resultados más inmediatos que los intentos de partir de cero.

13. La realización de acciones conjuntas con las organizaciones no gubernamentales a todos los niveles puede ofrecer grandes posibilidades. Estas entidades autónomas, al tiempo que definen públicamente puntos de vista independientes y críticos, pueden desempeñar funciones de vigilancia, investigación, formación y producción de material en provecho de los procesos de la educación no formal y permanente.

14. El propósito primario de la cooperación bilateral y multilateral debería definirse con verdadero espíritu de asociación: no se trata de trasplantar modelos familiares sino de ayudar al desarrollo de la capacidad operativa de las autoridades de cada país y de sus colabora-

aprendizaje definidas como "básicas". En el contexto del sector educativo y de los planes y estrategias generales del desarrollo, un plan de acción de educación básica para todos será necesariamente multisectorial, para orientar las actividades de los sectores involucrados (por ejemplo, educación, información, medios de comunicación, trabajo, agricultura, salud). Los modelos de planificación estratégica varían por definición. Sin embargo, la mayoría de ellos entrañan ajustes permanentes entre los objetivos, los recursos, las acciones y las limitaciones. A nivel nacional, los objetivos se expresan, normalmente en términos generales, y lo mismo ocurre respecto de los recursos del gobierno central. En cambio, las acciones se ejecutan a nivel local. Así, diversos planes locales en el mismo contexto nacional diferirán naturalmente, no sólo en cuanto a su alcance, sino también en cuanto a su contenido. Los marcos de acción nacionales y subnacionales y los planes locales deberían concebirse teniendo en cuenta la variación de las condiciones y circunstancias y podrían, en consecuencia, indicar:

- los estudios para la evaluación de los sistemas existentes (análisis de los problemas, los fracasos y los éxitos);
- las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacerse, incluyendo tanto las capacidades cognitivas, los valores y las actitudes así como los conocimientos sobre materias determinadas;
- las lenguas que se utilizan en la educación;
- los medios para promover la demanda de educación básica y la participación en gran escala en la misma;
- las modalidades para movilizar el apoyo de las familias y de la comunidad local;
- metas y objetivos específicos;
- el capital necesario y los recursos ordinarios, debidamente evaluados, así como las posibles medidas para determinar su rentabilidad;
- los indicadores y procedimientos que se usarán para medir los progresos conseguidos en el cumplimiento de las metas;
- las prioridades en el uso de los recursos y en el desarrollo de los servicios y de los programas a lo largo del tiempo;
- los grupos prioritarios que requieren medidas especiales;
- los tipos de competencias requeridas para ejecutar el plan;
- los dispositivos institucionales y administrativos necesarios;

dores nacionales para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje. Las acciones y los recursos deberían emplearse para fortalecer facetas esenciales de los servicios de educación básica, concentrándose en las capacidades de gestión y de análisis, que pueden suscitar nuevos progresos. La cooperación y la financiación internacionales pueden ser particularmente valiosas para respaldar retornos importantes o ajustes sectoriales y para contribuir a la elaboración y a la experimentación de enfoques innovadores en la enseñanza y en la administración, donde deben ensayarse nuevas opciones y/o asignar fondos extraordinarios y donde el conocimiento de experiencias ajenas pertinentes puede ser a menudo útil.

15. La cooperación internacional debería dar prioridad a los países, actualmente menos capaces de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones. Debería también ayudar a los países a corregir sus desigualdades internas en cuanto a las oportunidades de educación. Ya que dos tercios de los adultos analfabetos y de los niños que no van a la escuela son mujeres, donde quiera que existan esas injusticias habrá que dar máxima prioridad a mejorar el acceso a la educación de niñas y mujeres y a suprimir cuantos obstáculos impidan su activa participación.

## 1. ACCION PRIORITARIA EN EL PLANO NACIONAL

16. El progreso en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos dependerá finalmente de las acciones adoptadas en cada país. Si bien la cooperación y la ayuda financiera regional e internacional pueden apoyar y facilitar estas acciones, las autoridades públicas, las comunidades y los diversos agentes dentro del país son los factores clave de todo mejoramiento; los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad principal en cuanto a la coordinación del uso efectivo de los recursos internos y externos. Dada la diversidad de situaciones, capacidades, planes y objetivos de desarrollo de los países, este *Marco de Acción* puede solamente sugerir ciertas esferas que merecen atención prioritaria. Cada país determinará soberanamente qué acciones concretas adicionales pueden ser necesarias en cada una de las esferas siguientes.

### 1.1 EVALUAR LAS NECESIDADES Y PLANIFICAR LA ACCION

17. Para alcanzar las metas autoasignadas, se invita a cada país a elaborar o actualizar planes de acción amplios y a largo plazo (desde los niveles locales a los nacionales) para satisfacer las necesidades de

los medios para asegurar que la información se comparta entre los servicios escolares y otros de educación básica; y la estrategia y el calendario de ejecución.

### 1.2 DESARROLLO DE UN CONTEXTO POLITICO FAVORABLE

18. Un plan de acción multisectorial implica ajustes de las políticas sectoriales para favorecer la interacción y la cooperación mutuamente provechosas entre los sectores de acuerdo con los objetivos del desarrollo global del país. Las acciones encaminadas a satisfacer las necesidades básicas de educación deberían formar parte integrante de las estrategias de desarrollo nacional y su nacional de un país que a su vez deberían reflejar la prioridad dada al desarrollo humano. Pueden necesitarse medidas legislativas y de otro tipo para promover y facilitar la cooperación entre los diversos sectores involucrados. La defensa y la información pública respecto de la educación básica son importantes para crear un contexto político favorable en los planos nacional, subnacional y local.

19. Cuatro medidas concretas que merecen atención son: (i) la iniciación de actividades a nivel nacional y subnacional para renovar el compromiso amplio y público con el objetivo de la educación para todos; (ii) la reducción de la ineficacia del sector público y de las prácticas abusivas en el sector privado; (iii) la mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público; y (iv) la adopción de medidas para fomentar la participación en la concepción y ejecución de los programas de educación básica.

### 1.3 CONCEPCION DE POLITICAS PARA MEJORAR LA EDUCACION BASICA

20. Las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, prestando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica. Esta debe corresponder a las necesidades, los intereses y los problemas reales de los participantes en el proceso de aprendizaje. La idoneidad de los planes de estudios podría mejorarse vinculando la alfabetización y diversas técnicas y conceptos científicos con los intereses y las experiencias tempranas de los que aprenden, por ejemplo, las relaciones con la nutrición, la salud y el trabajo. Es cierto que las necesidades varían considerable-

mente entre los países y dentro de ellos, y que, en consecuencia, los planes de estudios podrían verse afectados a menudo por las condiciones locales, pero hay también muchas necesidades universales e intereses compartidos que deberían tenerse en cuenta en los planes de estudios y en los mensajes educativos. Cuestiones tales como la protección del medio ambiente, la consecución de un equilibrio entre población y recursos, la reducción de la propagación del SIDA y la prevención del consumo de drogas son problemas de todos.

21. Las estrategias dirigidas concretamente a mejorar las condiciones de la escolaridad pueden centrarse en los aspectos siguientes: los que conciernen al proceso de aprendizaje; el personal (educadores, administradores y otros); los planes de estudios; la evaluación del aprendizaje; y los materiales didácticos y las instalaciones. Tales estrategias deberían aplicarse de manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación deben tener en cuenta la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Según los resultados que se desee obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados; los planes de estudios y la evaluación deben reflejar una variedad de criterios, mientras que los materiales e incluso los edificios y las instalaciones deben ser adaptados consecuentemente. En algunos países la estrategia puede incluir los medios para reducir el absentismo aumentando el horario de aprendizaje y mejorando las condiciones de enseñanza. Para satisfacer las necesidades de educación de grupos que no participan en la escolaridad formal, se requieren estrategias adecuadas a la enseñanza no formal. Estas incluyen los aspectos ya mencionados, aunque sin limitarse a ellos pueden también conceder especial atención a la necesidad de coordinación con otras formas de educación al apoyo de todos los interesados, a los recursos financieros permanentes y a la plena participación de la comunidad. En el Plan de Acción para la Erradicación del Analfabetismo antes del Año 2000 de la Unesco encontramos un ejemplo de este enfoque aplicado a la alfabetización. Otras estrategias pueden recurrir a los medios de comunicación para satisfacer las necesidades educacionales más amplias de la comunidad entera, debiendo vincularse estas estrategias con la educación formal, la educación no formal, o una combinación de ambas. La utilización de los medios de comunicación entraña un tremendo potencial para educar al público y para compartir información importante entre quienes necesitan saber.

22. Ampliar el acceso a la educación básica de calidad satisfactoria es un medio eficaz para fomentar la equidad. Para que las niñas y las mujeres continúen el ciclo de la educación básica hasta alcanzar por lo menos un nivel de aprendizaje considerado aceptable, pueden ofrecerse incentivos por medio de medidas especiales, elaboradas siempre que sea posible en consulta con ellas. Enfoques similares se necesitan para incrementar las posibilidades de aprendizaje de otros grupos desasistidos.

23. Implantar una educación básica eficaz no significa ofrecer educación al costo más bajo, sino más bien utilizar más eficazmente todos los recursos (humanos, organizativos y financieros) para conseguir el deseado nivel de acceso a la educación y el necesario mejoramiento del rendimiento escolar. Las anteriores consideraciones acerca de la idoneidad, la calidad y la equidad no son incompatibles con la eficacia pero representan las condiciones concretas en que ésta debe conseguirse. Respecto de algunos programas, la eficacia requerirá aumentar los recursos. Sin embargo, si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos.

#### 1.4 MEJORAR LAS CAPACIDADES ANALÍTICAS, TECNOLÓGICAS Y DE GESTIÓN

24. Para poner en práctica estas iniciativas serán necesarias numerosas competencias y aptitudes técnicas. Tanto el personal de administración y de supervisión como los planificadores, arquitectos de escuelas, profesores de escuela normal, especialistas en planes de estudios, investigadores, analistas, etc., son importantes para cualquier estrategia de mejoramiento de la educación básica. No obstante, son muchos los países que no les proporcionan capacitación especializada para prepararlos al ejercicio de sus funciones; esto es especialmente cierto en la alfabetización y otras actividades de educación básica que se desarrollan fuera de la escuela. Un requisito previo crucial para la coordinación eficaz de esfuerzos entre estos numerosos participantes será una ampliación de la perspectiva de la educación básica, así como el fortalecimiento y el desarrollo de las capacidades de planificación y gestión a nivel regional y local, en muchos países, con responsabilidades ampliamente distribuidas. Deberían emprenderse pro-

gramas de capacitación para el personal clave antes y durante el empleo o reforzarlos donde ya existan. Tal capacitación puede ser particularmente útil para la implantación de reformas administrativas y de técnicas innovadoras de gestión y de supervisión.

25. Los servicios técnicos y los mecanismos para recolectar, procesar y analizar datos concernientes a la educación básica pueden mejorarse en todos los países. Esta es una tarea urgente en muchos países donde faltan la información y/o las investigaciones fiables sobre las necesidades básicas de aprendizaje de su población y sobre las actividades de educación básica existentes. Disponer de una base de informaciones y de conocimientos en un país es vital para la preparación y ejecución de un plan de acción. Una consecuencia importante de la concentración en la adquisición del aprendizaje es la necesidad de elaborar sistemas eficaces para evaluar el rendimiento de los individuos y de los mecanismos de instrucción. Los datos resultantes de la evaluación de los procesos y de los resultados deberían servir de base a un sistema de información administrativa para la educación básica.

26. La calidad y la oferta de la educación básica pueden mejorarse mediante el uso prudente de las tecnologías educativas. Allá donde el empleo de tales tecnologías no es general, su introducción requerirá elegir y/o elaborar las tecnologías adecuadas, adquirir el equipo necesario y los sistemas operativos y contratar o formar a profesores y demás personal de la educación que trabaje con ellos. La definición de tecnología adecuada varía según las características de la sociedad y habrá de cambiar rápidamente a medida que los nuevos adelantos (radio y televisión educativas, computadoras y diversos auxiliares audiovisuales para la instrucción) resulten menos caros y más adaptables a los distintos contextos. El uso de la tecnología moderna permite también mejorar la gestión de la educación básica. Cada país puede revisar periódicamente su capacidad tecnológica presente y potencial en relación con sus necesidades básicas y sus recursos de educación.

#### 1.5 MOVILIZAR CANALES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

27. Las nuevas posibilidades que hoy surgen ejercen un poderoso influjo en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y es evidente que ese potencial educativo apenas ha sido aprovechado. Estas nuevas posibilidades aparecen como resultado de dos fuerzas convergentes, ambas subproductos recientes del proceso de desar-

En el mundo — a menudo importante para la supervivencia y el bienestar básico — es inmensamente mayor que la que existía hace sólo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Por otro lado, cuando una información importante va asociada a otro gran adelanto moderno — la nueva capacidad de comunicarse que tienen las personas en el mundo de hoy — se produce un efecto de sinergia. Existe la posibilidad de combinar esta fuerza y utilizarla positiva y productivamente para contribuir a la satisfacción de necesidades de aprendizaje bien definidas.

## 1.6 CONCERTACION DE ACCIONES Y MOVILIZACION DE RECURSOS

28. En la concepción del plan de acción y en la creación de un contexto de políticas de apoyo para la promoción de la educación básica, habría que pensar en aprovechar al máximo las oportunidades de ampliar la colaboración existente y establecer una concertación entre los nuevos participantes: la familia y las organizaciones comunitarias, las organizaciones no gubernamentales, y otras asociaciones voluntarias, los sindicatos del personal docente, otros grupos profesionales, los empleadores, los medios de comunicación, los partidos políticos, las cooperativas, las universidades, las instituciones de investigación, los organismos religiosos, las autoridades educativas y demás servicios y ministerios del gobierno (trabajo, agricultura, salud, información, comercio, industria, defensa, etc.). Los recursos humanos y organizativos que representan estos colaboradores comunitarios han de movilizarlos eficazmente para que desempeñen un papel en la ejecución del plan de acción. Debe estimularse la concertación de acciones en el plano de la comunidad y en los niveles intermedio y nacional, ya que puede contribuir a armonizar actividades, a utilizar los recursos más eficazmente y a obtener recursos financieros y humanos adicionales cuando sea necesario.

29. Los gobiernos y sus colaboradores pueden analizar el destino y el uso actuales de los recursos financieros y de otra índole para la educación y la capacitación en los distintos sectores a fin de determinar si el apoyo adicional a la educación básica puede obtenerse mediante (i) el incremento de la eficacia; (ii) la movilización de fuentes de financiación adicionales dentro y fuera del presupuesto público, y (iii) la redistribución de los fondos en los presupuestos de educación, y capacitación actuales, cuando en consideración los intereses de la educación y de la equidad, cuando los países en los que el aporte presupuestario total para la educación es escaso necesitan estudiar la posibili-

dad de destinar a la educación básica ciertos fondos públicos antes asignados a otros fines.

30. Hacer el inventario de los recursos efectiva o potencialmente disponibles para la educación básica, comparándolo con el presupuesto calculado para la ejecución del plan de acción, permite ayudar a detectar posibles insuficiencias de recursos que pueden afectar a la larga al calendario de las actividades programadas o imponer la elección de una u otra solución. Los países que necesitan asistencia externa para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus pueblos pueden utilizar el inventario de recursos y el plan de acción como base de discusión con sus copartícipes internacionales y para coordinar la financiación externa.

31. Los sujetos del aprendizaje constituyen en sí mismos un recurso humano vital que necesita ser movilizado. La demanda de educación y la participación en las actividades educativas no pueden sin más darse por supuestas, sino que hay que estimularlas activamente. Los alumnos potenciales necesitan ver que los beneficios de la educación básica son mayores que los costos que deben afrontar. Sea por dejar de procurar ganancias, sea por la reducción del tiempo disponible para la comunidad, el ocio o las actividades domésticas. Especialmente, existe el riesgo de que se usuada a las mujeres y a las niñas de aprovechar las ventajas de la educación básica por razones propias de ciertas culturas. Estos obstáculos a la participación pueden superarse empleando incentivos y programas adaptados a la situación. Los jóvenes estudiantiles, sus familias y las comunidades vean como "actividades productivas". Además, quienes aprenden tienden a obtener mayor provecho de la educación cuando son parte integrante del proceso de instrucción, en lugar de ser considerados como simples "insumos" o "beneficiarios". El esfuerzo por estimular la demanda y la participación contribuirá a que las capacidades personales de los que aprenden se utilicen para la educación.

32. Los recursos que aporta la familia, especialmente en tiempo y en apoyo recíproco, son vitales para el éxito de las actividades de educación básica. Pueden ofrecerse a las familias incentivos y ayudas que aseguren que sus recursos se utilizan de modo que todos sus miembros sean capaces de beneficiarse lo más plena y equitativamente posible de las posibilidades de educación básica.

33. El destacado papel profesional de los educadores y del resto del personal de educación en el suministro de la educación básica de calidad ha de ser reconocido y desarrollado para optimizar su contribución. Esto ha de requerir la adopción de medidas para garantizar el respeto de sus derechos laborales y de sus libertades profesionales.

y para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera, así como para que el personal docente pueda realizar plenamente sus aspiraciones y cumplir cabalmente con sus obligaciones sociales y sus responsabilidades éticas.

34. En asociación con el personal escolar y con los asistentes sociales, las bibliotecas deben constituir un vínculo esencial con vistas a proporcionar recursos educativos a todos los alumnos — desde la edad preescolar a la adulta — en los medios tanto escolares como no escolares. Hay pues que reconocer a las bibliotecas como inestimables fuentes de información.

35. Las asociaciones de comunidades, las cooperativas, las instituciones religiosas y otras organizaciones no gubernamentales desempeñan también un papel importante apoyando y dispensando la educación básica. Su experiencia, competencia, energía y relaciones directas con los distintos sectores que representan son posibilidades valiosas para determinar y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Su activa participación en la concertación de acciones para la educación básica debe tomarse en cuenta mediante políticas y mecanismos que fortalezcan sus capacidades y reconozcan su autonomía.

## 2. ACCIÓN PRIORITARIA EN EL PLANO REGIONAL

36. Las necesidades básicas de aprendizaje deben satisfacerse mediante acciones combinadas dentro de cada país, pero hay muchas formas de cooperación entre países con condiciones e intereses similares que podrían contribuir, y de hecho contribuyen, a ese esfuerzo. Algunas regiones han elaborado ya planes como el Plan de Acción de Yakarta para el Desarrollo de los Recursos Humanos, aprobado por la CESAP en 1988. Mediante el intercambio de información y experiencia, la colaboración entre especialistas, el uso común de instalaciones y los proyectos de actividades conjuntas, varios países, trabajando juntos, pueden incrementar sus recursos y disminuir sus costos en beneficio mutuo. Tales convenios se establecen a menudo entre naciones vecinas (nivel subregional), entre los países de una gran región geocultural o entre aquellos que comparten el mismo idioma o mantienen entre sí relaciones culturales y comerciales. Las organizaciones regionales e internacionales desempeñan a menudo un papel importante facilitando esa cooperación entre países.

"regional". En general, los convenios regionales existentes deberían fortalecerse y proveerse de los recursos necesarios para que puedan funcionar eficazmente ayudando a los países a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población.

### 2.1 INTERCAMBIAR LA INFORMACIÓN, LA EXPERIENCIA Y LAS COMPETENCIAS

37. Diversos mecanismos regionales, de carácter tanto intergubernamental como no gubernamental, promueven la cooperación en materia de educación y capacitación, salud, desarrollo agrícola, investigación e información, comunicaciones y otros campos relativos a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico. Tales mecanismos pueden ampliarse aún más para hacer frente a las necesidades cambiantes de los sectores correspondientes. Entre otros posibles ejemplos cabe indicar los cuatro programas regionales creados bajo la égida de la Unesco en el decenio de 1980 para apoyar los esfuerzos nacionales encaminados a implantar la educación primaria universal y a eliminar el analfabetismo de adultos:

- Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe;
- Programa Regional para la Erradicación del Analfabetismo en África;
- Programa de Educación para Todos en Asia y el Pacífico (APEAL);
- Programa Regional para la Universalización y Renovación de la Educación Primaria y la Erradicación del Analfabetismo en los Estados Árabes para el Año 2000 (ARABUEAL);

38. Además de las consultas técnicas y políticas organizadas en conexión con estos programas, pueden emplearse otros mecanismos de consulta en relación con los problemas de políticas de la educación básica. Podría recurrirse, en la medida en que se estime necesario, a las conferencias de ministros de educación auspiciadas por Unesco y por varias organizaciones regionales, a los períodos ordinarios de sesiones de las comisiones regionales de las Naciones Unidas y a ciertas reuniones transregionales organizadas por la Secretaría del Commonwealth, la CONFEMEN (Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los Países Francófonos), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Además,

gubernamentales ofrecen a los profesionales la posibilidad de compartir información y puntos de vista sobre problemas técnicos y políticos. Los convocantes de esas conferencias y reuniones podrían examinar los medios de ampliar la participación para incluir, cuando convenga, a representantes de otros sectores comprometidos con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

39. Habría que aprovechar plenamente las posibilidades de compartir los programas y los mensajes de los medios de comunicación que pueden intercambiarse entre los diversos países o que pueden elaborarse en colaboración, especialmente allí donde los vínculos de lengua y de cultura se extienden más allá de las fronteras políticas.

## 2.2 EMPRENDER ACTIVIDADES CONJUNTAS

40. Hay numerosas actividades que los países podrían realizar conjuntamente en apoyo de los esfuerzos nacionales encaminados a ejecutar planes de acción para la educación básica. Las actividades conjuntas deberían concebirse con vistas al aprovechamiento de las economías de escala y de las ventajas comparativas de los países participantes. Esta forma de colaboración regional parece particularmente adecuada en las seis esferas siguientes: (i) la capacitación del personal principal, como los planificadores, los administradores, los profesores de institutos de formación, los investigadores, etc.; (ii) los esfuerzos para mejorar el acopio y el análisis de la información; (iii) la investigación; (iv) la producción de material educativo; (v) la utilización de los medios de comunicación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; y (vi) la gestión y utilización de los servicios de educación a distancia. También en este aspecto existen muchos mecanismos que podrían utilizarse para fomentar esas actividades, entre ellos el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco y sus redes de capacitación e investigación, la red de información de la Oficina Internacional de Educación y el Instituto de Educación de la Unesco, las cinco redes de innovación educativa que funcionan con los auspicios de la Unesco, los grupos consultivos de investigación y estudio (IRAG) asociados con el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC), el Commonwealth of Learning, el Centro Cultural Asiático para la Unesco, la red común establecida por el Consejo Internacional para la Educación de Adultos, y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, que sirve de vínculo entre las principales instituciones de investigación nacional en aproximadamente 35 países. Ciertas instituciones de desarrollo multilateral y bilateral que han acumulado experiencia valiosa en

esferas podrían interesarse en participar en actividades conjuntas. Las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas pueden prestar un apoyo adicional a esa colaboración regional, especialmente moviéndola a los encargados de formular políticas con el fin de que tomen las medidas adecuadas.

## 3. ACCION PRIORITARIA EN EL PLANO MUNDIAL

41. La comunidad mundial tiene una sólida historia de cooperación en materia de educación y desarrollo. Sin embargo, la financiación internacional de la educación quedó estancada durante los primeros años del decenio de 1980; al mismo tiempo numerosos países quedaron en situación de desventaja como resultado del incremento de la carga de su deuda y de unas relaciones económicas que canalizan sus recursos financieros y humanos hacia otros países más ricos. Ya que los países industrializados y los países en vías de desarrollo comparten un igual interés por la educación básica, la cooperación internacional puede suministrar un valioso apoyo a los esfuerzos nacionales y a las actividades regionales para poner en práctica la visión ampliada de la Educación Básica para Todos. El tiempo, la energía y los fondos dirigidos a esa educación son quizás la inversión humana más importante que puede hacerse con vistas al futuro de un país; hay pues una necesidad clara y unos argumentos morales y económicos muy fuertes para que la solidaridad internacional proporcione cooperación técnica y asistencia financiera a los países que carecen de recursos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población.

### 3.1 COOPERAR EN EL MARCO INTERNACIONAL

42. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una responsabilidad humana común y universal. Las perspectivas para la satisfacción de esas necesidades en todo el mundo vienen determinadas en parte por la dinámica de las relaciones internacionales y del intercambio. Gracias a la disminución de fricciones y al mejoramiento de conflictos armados, intervenciones posibles de reducir el tremendo desajuste de recursos que representan los gastos militares y desviar esos recursos hacia sectores socialmente útiles, entre ellos la educación básica. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede obligar a redistribuir los recursos entre los diversos sectores; la comunidad mundial y los distintos gobiernos necesitan planear esa reconversión de los recursos hacia usos pacíficos con valor e imaginación y de manera reflexiva



y cuidadosa; igualmente, las medidas internacionales para reducir o eliminar los desequilibrios actuales en las relaciones comerciales y para aligerar la carga de la deuda podría ayudar a muchos países con escasos ingresos a reconstruir su propia economía, permitiendo obtener y retener recursos humanos y financieros necesarios para el desarrollo y para proporcionar educación básica a su población. Las políticas de ajuste estructural deben proteger los niveles apropiados de financiación de la educación.

### 3.2 MEJORAR LAS CAPACIDADES NACIONALES

43. Previa solicitud, debería proporcionarse apoyo internacional a los países que tratan de desarrollar las capacidades nacionales necesarias para el planeamiento y la administración de programas y servicios de educación básica (ver sección 1.4). La responsabilidad fundamental de elaborar y administrar sus propios programas para satisfacer sus necesidades surge de su población y le incumbe en definitiva a cada país. La asistencia internacional podría aplicarse a la capacitación y el desarrollo institucional en las esferas del acopio de datos, el análisis, la investigación, la innovación tecnológica y las metodologías de la educación. Podrían introducirse también sistemas informáticos de gestión y otros métodos modernos de gestión, prescindiendo de la atención especial a los administradores en los niveles local e intermedio. Estas capacidades serían aun más necesarias para respaldar el mejoramiento de la calidad de la educación primaria y para introducir programas extraescolares innovadores. Además del apoyo directo a los países y a las instituciones, la ayuda internacional puede también enfocarse indirectamente hacia el apoyo a los activadores de los organismos multilaterales, regionales y otras estructuras entre países que organizan conjuntos, programas de capacitación e intercambios de información. Estas iniciativas deben apoyarse en las instituciones y programas existentes, mejorados y reforzados, si es necesario, más que en la creación de nuevas estructuras. El apoyo resultará especialmente valioso con vistas a la cooperación técnica entre los países en desarrollo, en los cuales las situaciones y los recursos disponibles para responder a ellas son a menudo similares.

### 3.3 PRESTAR UN APOYO SOSTENIDO Y A LARGO PLAZO A LAS ACCIONES NACIONALES Y REGIONALES

44. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos en los países es evidentemente una empresa a largo plazo. Es evidente que se necesitan medidas adecuadas para apoyar los esfuerzos de acción

nacionales y subnacionales de cara al desarrollo de la educación básica mediante un compromiso duradero de los gobiernos y de sus colaboradores nacionales para trabajar juntos hacia la consecución de las metas que ellos mismos se han fijado. Los organismos y las organizaciones internacionales, muchos de los cuales son patrocinadores, copatrocinadores y patrocinadores asociados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, deben procurar planear y mantener su apoyo a largo plazo a los tipos de actividades nacionales y regionales señaladas en las acciones anteriores. En particular, los principales promotores de la iniciativa en favor de la Educación para Todos (PNUD, Unesco, Unicef, Banco Mundial) deberían comprometerse a apoyar los servicios educativos de acción internacional que se indican más adelante y a adaptar las medidas adecuadas para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, con un énfasis en el marco de su respectivo mandato y de sus responsabilidades especiales y de acuerdo con las decisiones de sus órganos de dirección. Dado que la Unesco es el organismo de las Naciones Unidas que tiene una responsabilidad particular en materia de educación, dará prioridad a la ejecución del Marco de Acción y facilitará el suministro de los servicios necesarios para el fortalecimiento de la cooperación y la coordinación internacionales.

45. Es preciso incrementar la asistencia financiera internacional para ayudar a los países menos desarrollados a ejecutar sus propios planes de acción autónomos de acuerdo con la visión ampliada de la Educación Básica para Todos. La auténtica concertación de acciones, caracterizada por la cooperación y los compromisos conjuntos a largo plazo, permitirá obtener mayores resultados y establecer las bases para un aumento considerable de la financiación global destinada a este importante sector de la educación. A petición de los gobiernos, los organismos multilaterales y bilaterales deberían concentrarse en las acciones prioritarias de apoyo, particularmente en cada país (véase sección 1), en estas como las siguientes:

- a. Concepción o actualización de planes de acción multisectoriales, nacionales o subnacionales (véase la sección 1.1), que deben formularse a comienzos del decenio de 1990. La asistencia financiera y técnica es necesaria para muchos países en desarrollo, particularmente en cuanto al acopio y análisis de datos y a la organización de consultorías internacionales.
- b. Esfuerzos nacionales y cooperación entre países para alcanzar un nivel satisfactorio de calidad e idoneidad de la enseñanza primaria (ver secciones 1.3 y 2 *supra*). Las

experiencias que conlleven la participación de las familias, las comunidades locales y las organizaciones no gubernamentales para aumentar la idoneidad de la educación y mejorar su caudal podrían compartirse provechosamente entre los países.

c. Universalización de la educación primaria en los países económicamente más pobres. Los organismos internacionales de financiación deben estudiar la negociación de medidas convenientes para proporcionar apoyo a largo plazo, según cada caso, con miras a ayudar a cada país a avanzar hacia la educación primaria universal de acuerdo con su propio calendario. Los organismos externos deben revisar las prácticas comunes de asistencia para encontrar medios de ayudar eficazmente a los programas de educación básica que no requieren aportación intensiva de capital y de tecnología pero que necesitan a menudo un apoyo presupuestario a largo plazo. En este contexto debe prestarse mayor atención a los criterios relativos a la cooperación para el desarrollo en la educación, con objeto de tener en cuenta consideraciones que no sean meramente económicas.

d. Programas concebidos para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico de grupos desasistidos, jóvenes no escolarizados y adultos con poco o ningún acceso a la educación básica. Todos los participantes pueden compartir su experiencia y sus competencias en materia de concepción y ejecución de medidas y actividades innovadoras y concentrar su financiación de la educación básica en categorías y grupos particulares (por ejemplo, las mujeres, los campesinos pobres, los impedidos) para mejorar de manera importante las oportunidades y condiciones de aprendizaje que se les ofrecen.

e. Programas de educación para mujeres y niñas. Estos programas deben tener por objeto suprimir las barreras sociales y culturales que han impedido a las mujeres y las niñas beneficiarse de los programas normales de educación o incluso las han excluido de ellos, así como promover la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de su vida.

f. Programas de educación para refugiados. Los programas a cargo de organizaciones tales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el

Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (OOPS), requieren un apoyo financiero a largo plazo más substancial y seguro para cumplir con esta responsabilidad internacional reconocida. En los casos en que los países de refugio necesitan asistencia financiera y técnica internacional para hacer frente a las necesidades básicas de los refugiados, incluidas las de aprendizaje, la comunidad internacional puede ayudar a compartir esta carga mediante el aumento de la cooperación. La comunidad mundial se esforzará también por lograr que las personas que viven en territorios ocupados o han sido desplazadas por la guerra u otras calamidades continúen teniendo acceso a unos programas de educación básica que preserven su identidad cultural.

g. Programas de educación básica de toda clase en países con alto índice de analfabetismo (como el África subsahariana) y con abundante población iletrada (como en el sur de Asia). Se necesitará una asistencia considerable para reducir de manera importante el elevado número de adultos analfabetos en el mundo.

h. Creación de capacidades para la investigación y la planificación y experimentación de innovaciones en pequeña escala. El éxito de las actividades de Educación Básica para Todos dependerá fundamentalmente de la capacidad de cada país de concebir y ejecutar programas que reflejen las condiciones nacionales. A este respecto, será indispensable una sólida base de conocimientos nutrida con los resultados de la investigación y con las conclusiones de los experimentos e innovaciones, así como la disponibilidad de planificadores de la educación competentes.

46. La coordinación de la financiación externa para la educación es un campo de responsabilidad compartida en los países, en el cual es necesario que los gobiernos beneficiarios tomen la iniciativa para garantizar el uso eficaz de los recursos de acuerdo con sus prioridades. Los organismos de financiación del desarrollo deben estudiar modalidades innovadoras y más flexibles de cooperación en consulta con los gobiernos y las instituciones con que trabajan y cooperar en las iniciativas regionales, tales como el Grupo de Trabajo de Donantes para la Educación en África Hay que crear otras instancias en las cuales los organismos de financiación y los países en desarrollo

Los gobiernos y las organizaciones establecidas puedan cooperar en la elaboración de proyectos entre países y discutir soluciones generales relativas a la ayuda financiera.

### 3.4 CONSULTAS SOBRE CUESTIONES DE POLÍTICA

47. Los canales de comunicación y las instancias de consulta existentes entre las numerosas partes interesadas en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje deberán utilizarse plenamente durante el decenio de 1990 para mantener y ampliar el consenso internacional en que se basa este Marco de Acción. Algunos canales e instancias, como la Conferencia Internacional de Educación, de carácter bienal, operan a nivel mundial, mientras que otros se concentran en regiones particulares, grupos de países o y categorías de participantes. En la medida de lo posible, los organizadores deberán tratar de coordinar estas consultas y compartir los resultados.

48. Además, con el fin de mantener y desarrollar la iniciativa de la Educación para Todos, la comunidad internacional necesitará tomar medidas apropiadas que aseguren la cooperación entre los organismos interesados, de ser posible utilizando, los mecanismos existentes para: (i) continuar propugnando la Educación Básica para Todos, aprovechando el impulso generado por la Conferencia Mundial; (ii) facilitar el uso compartido de la información sobre los progresos realizados en el logro de las metas de la educación básica establecidas por los propios países y sobre los recursos y estructuras organizativas necesarios para el éxito de las iniciativas; (iii) alentar a nuevos participantes a sumarse a este esfuerzo mundial; y (iv) lograr que todos los participantes tengan plena conciencia de la importancia de mantener un fuerte apoyo a la educación básica.

### CALENDARIO INDICATIVO DE EJECUCIÓN PARA EL DECENIO DE 1990

1. Cada país, al determinar sus propios objetivos y metas intermedias para su plan de acción para alcanzarlos, deberá establecer un calendario de actividades concretas, deberá proyectarse la acción regional e internacional propone fases indicativas para los países a alcanzar a tiempo sus metas y es posible que ciertas fases deban superarse en etapas sucesivas y a las condiciones de su contexto organizativo.

Los gobiernos y las organizaciones establecidas concretas y completan o ponen al día sus planes de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (véase Sección 1.1); adoptan medidas para crear un contexto político favorable (1.2); proyectan políticas para mejorar la adecuación, calidad, equidad y eficiencia de los servicios y programas de educación básica (1.3); definen cómo adaptar los medios de comunicación e información a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1.5), y movilizan recursos y establecen convenios operacionales (1.6). Los colaboradores internacionales ayudan a los países mediante el apoyo directo y la cooperación regional, para completar esta etapa preparatoria (1990-1991).

2. Los organismos de desarrollo establecen políticas y planes para el decenio de 1990, de acuerdo con su compromiso de mantener a largo plazo el apoyo a las acciones nacionales y regionales, y aumentan en consecuencia la ayuda técnica y financiera a la educación básica, (3.3). Todos los participantes fortalecen y utilizan los mecanismos idóneos existentes de consulta y cooperación y establecen procedimientos para controlar los progresos a nivel regional e internacional (1990-1993).

3. Primera etapa de ejecución de los planes de acción: los organismos nacionales de coordinación examinan la ejecución y proponen ajustes adecuados a los planes. Se llevan a cabo acciones de apoyo regionales e internacionales (1990-1995)

4. Los gobiernos y las organizaciones inician la evaluación de mediados del período de ejecución de sus respectivos planes y los ajustan si fuera necesario. Los gobiernos, las organizaciones y los organismos de desarrollo emprenden una revisión amplia de las políticas a nivel regional y mundial (1995-1996).

5. Segunda etapa de ejecución de los planes de acción y del apoyo regional e internacional. Los organismos de desarrollo adecúan sus planes cuando sea necesario e incrementan en consecuencia su ayuda a la educación básica (1996-2000).

6. Los gobiernos, las organizaciones y los organismos de desarrollo evalúan los logros y emprenden una amplia

revisión de las políticas a nivel regional y mundial  
(2000-2001).

• • •

50. Nunca habrá un momento mejor para renovar el compromiso imprescindible y a largo plazo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Este esfuerzo de educación básica y capacitación requerirá una inversión de recursos mayor y más racional que nunca, pero los beneficios empezarán a cosacharse de inmediato e irán a más, hasta que los grandes problemas mundiales de hoy se resuelvan, en buena medida gracias a la determinación y la perseverancia de la comunidad internacional en la persecución de la meta que se ha fijado: la Educación para Todos.

## ANEXO III

### ESTRUTURAÇÃO GERAL DAS TEMÁTICAS QUE COMPÕEM O PLANO DECENAL.

<b>I – Situação e Perspectivas da Educação Fundamental</b>
<b>A- Contexto Social, Político e Econômico do Desenvolvimento Educacional</b>
<b>B- Desempenho do Sistema Educativo</b>
<b>II- Obstáculos a Enfrentar</b>
<b>III- Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo</b>
<b>A – Objetivos gerais de Desenvolvimento da Educação Básica</b>
<b>B- Metas Globais</b>
<b>C- Linhas de Ação Estratégicas</b>
<b>IV- Medidas e Instrumentos de Implementação</b>
<b>A- Consolidação de Alianças e Parcerias</b>
<b>B- Eficiência e Equalização no Funcionamento</b>
<b>C- Desenvolvimento da Cooperação e Intercâmbio Internacional</b>
<b>D- Intensificação das Ações Governamentais</b>

## ANEXO IV

### ESTRUTURAÇÃO GERAL DOS TÓPICOS QUE COMPÕEM O PROGRAMA TODA CRIANÇA NA ESCOLA.

<b>I – Caracterização do Programa</b>
<b>II – Um breve Diagnóstico do Problema</b>
<b>III – Situações-Tipo de Exclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Criança e adolescentes que não tiveram acesso à escola na idade própria</li><li>• Crianças em idade escolar que já estiveram na escola e se evadiram</li><li>• Crianças e jovens que freqüentam a escola com distorção idade/série superior a dois anos</li><li>• Crianças e adolescentes carentes e pertencentes a grupos de riscos</li><li>• Jovens maiores de 14 anos com baixa ou nenhuma escolaridade</li></ul>
<b>IV – Condições que Viabilizam a Meta “Toda Criança na Escola”</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Emenda Constitucional nº. 14</li><li>• LDB (nº 9.394/96)</li><li>• Descentralização e ampliação dos programas de apoio</li><li>• Fortalecimento da escola</li><li>• Integração com estados e municípios</li><li>• Mobilização da sociedade civil</li><li>• Modernização do sistema de informações</li><li>• Treinamento e formação do magistério</li></ul>
<b>V – Alternativas Pedagógicas que serão incentivadas<sup>1</sup></b>
<b>VI – Estratégias de Ação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprofundamento do diagnóstico do problema</li><li>• Articulação das ações com as demais instâncias do setor público</li><li>• Mobilização da sociedade civil</li><li>• Financiamento</li></ul>
<b>VII – Principais Ações serem Desenvolvidas</b>
<b>VIII – Formas de Financiamentos</b>

<sup>1</sup> O detalhamento desse item V encontra-se na tabela VII (Terceiro Cenário, item B-2)