

Educação na América Latina: Identidade e globalização

Education in Latin América: Identity and globalization

BENNO SANDER*



RESUMO – O propósito deste ensaio é estudar e interpretar o fenômeno da globalização e da situação da educação na América Latina no contexto do mundo globalizado. Revela como a globalização afeta a história latino-americana, especialmente a história da educação. Revela como os valores se socializam na América Latina, pelos organismos internacionais e, nesse contexto, examina sua contribuição ou intervenção na formulação de políticas públicas e na adoção de práticas educacionais. O tema é relevante, pois a cooperação e o intercâmbio internacional estão na raiz dos próprios objetivos dos estudos latino-americanos de educação e dos debates sobre a natureza e os efeitos da globalização em todos os países do mundo.

Descritores – Educação latino-americana; educação e globalização; papel das organizações internacionais; globalização e identidade.

ABSTRACT – The purpose of this essay is to study and interpret globalization and the educational situation in Latin America in the global society. It reveals how globalization affects Latin-American history, especially educational history. It reveals how values are socialized in Latin America by the international organizations and, in this context it examines their contribution or intervention in the formulation of public policies and the adoption of educational practices. The theme is relevant, since international cooperation and exchange underline the objectives of Latin American studies in education, as well as the debates over the nature and the effects of globalization in all nations.

Key words – Latin American education; globalization and education; the role of international organizations; globalization and identity.

INTRODUÇÃO

Este ensaio parte da premissa de que só é possível examinar compreensivamente os problemas sociais locais e regionais no contexto global em que se inserem. O estudo da educação não é exceção à regra. Nesse sentido, o estudo compreensivo da educação latino-americana requer uma orientação analítica capaz pensá-la globalmente, adotando uma perspectiva cultural e histórica.

A história da educação latino-americana das últimas décadas foi decisivamente influenciada pelo pensamento sociológico que se desenvolveu na América Latina, desde meados do século XX. Entre os movimentos sociológicos deflagrados nos anos de 1950 e 1960, destaca-se a teoria da dependência, que exerceu profunda

influência sobre o pensamento pedagógico das décadas subsequentes. Recordo-me, por exemplo, dos debates da reunião fundacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, realizada em 1983, em Brasília, que teve como tema central *Educação e dependência: o papel dos estudos comparados* (SANDER, 1984). Este também foi tema da reunião internacional de Educação Comparada realizada em Paris, no ano seguinte. Ambas as reuniões se dedicaram a estudar os problemas sociais e educacionais e os desafios políticos que então enfrentava a escola nos países em desenvolvimento (SANDER, 1985). A vasta produção acadêmica e editorial dessa época reflete a força do pensamento crítico e emancipador nas universidades e centros de pesquisa e desenvolvimento educacional do país (FREIRE, 1977; BERGER, 1982; GADOTTI, 1981; SAVIANI, 1982; CURY, 1985;

* Doutor (Ph.D.) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Washington, DC. É professor titular aposentado da UFF e foi professor da UNB, da FLACSO/Argentina e da Universidade de Harvard. Foi Diretor de Educação e Políticas Sociais da OEA. Atualmente é Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. E-mail: <bennosander@terra.com.br>.

Artigo recebido em: maio/2007. Aprovado em: junho/2007.

DEMO, 1985). Na edição comemorativa do 75º aniversário da prestigiada *Harvard Education Review*, Stromquist (2005) chama atenção à mesma efervescência intelectual no âmbito internacional, ao fazer a revisão dos teóricos críticos que moldaram o debate no campo da educação comparada das últimas décadas, destacando, entre outros protagonistas, a Bourdieu e Passeron (1977), Gramsci (1992 e 1994), Habermas (1984) e Freire (1970).

Hoje enfrentamos novos problemas sociais e desafios políticos na América Latina, enquanto continuamos com muitas das mesmas preocupações do período de reconstrução democrática das décadas de 1970 e 1980. Em alguns aspectos, estamos preocupados com a mesma mensagem central: mensagem de liberdade, de equidade, de construção cultural, de afirmação nacional e de interdependência internacional. Hoje, como ontem, temos compromissos assumidos com a nossa soberania nacional, nossos valores autóctonos e nossa identidade cultural. Uma das preocupações permanentes do pensamento latino-americano, nele incluindo a teoria da dependência, sempre foi a busca incessante de identidade, reiteradamente ameaçada pela intervenção política e cultural externa. Associo-me àqueles que sustentam que a discussão em torno da identidade cultural nunca foi tão relevante como hoje, quando a palavra de ordem do mundo neoliberal é globalização.

A ponte entre os conceitos de dependência e globalização foi construída com muita lucidez por Theotônio dos Santos, em seu livro *A teoria da dependência: balanço e perspectivas* (SANTOS, 2000). Nessa obra, o autor, que integrou o grupo de fundadores da teoria da dependência na década de 1960, faz um balanço e uma atualização da teoria da dependência, no momento em que a economia capitalista globalizada se encontra numa nova fase de hegemonia internacional e, conseqüentemente, a dependência assume novas formas, que se manifestam em todos os campos da atividade humana. Argumenta que dependência, exploração internacional do trabalho, intercâmbio internacional desigual, conceitos que estão no centro dos atuais debates em torno do papel da Associação de Livre Comércio das Américas (ALCA) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), são elementos-chave para compreender os fenômenos fundamentais do mundo contemporâneo.

O certo é que hoje confrontamos novos mecanismos de interdependência desigual nos distintos campos da atividade humana, incluindo a educação. Refiro-me aos mecanismos próprios da atual fase da globalização e suas conseqüências em termos de agudização da pobreza, da exclusão, da iniquidade e do desemprego, que se manifestam de maneira persistente em todo o mundo, incluindo a América Latina.

Nesse contexto, qual é a preocupação deste ensaio? Inicialmente, farei referência ao fenômeno da globalização e à situação da América Latina no contexto do mundo globalizado. Mostrarei como a globalização afeta a nossa história, em particular a nossa história educacional. Mostrarei como os valores se socializam na América Latina, através da ação das organizações internacionais. Levantarei algumas preocupações sobre a contribuição ou intervenção dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas e na adoção de práticas educacionais na América Latina. O tema é importante, pois a cooperação e o intercâmbio internacional estão na raiz dos próprios objetivos dos estudos latino-americanos de educação e dos debates sobre a natureza e os efeitos da globalização em todos os países do mundo.

PROMESSAS E FALÁCIAS DA GLOBALIZAÇÃO

Minha primeira reflexão procura situar a discussão das políticas públicas da educação latino-americana no contexto histórico do fenômeno da globalização, inserindo-a na efervescência intelectual que caracteriza o início do século XXI.

Muitas definições de globalização sugerem que ela representa hoje a crescente gravitação dos processos econômicos, políticos e culturais de caráter mundial sobre os processos de caráter regional, nacional e local. Muitos trabalhos acadêmicos associam a globalização à recente expansão do capitalismo, por ocasião do fim do socialismo real da União Soviética e da queda do Muro de Berlim. Considero esta uma visão limitada da história econômica, política e cultural da humanidade, pois a globalização precedeu o capitalismo como o conhecemos hoje. As ciências sociais geralmente associam a origem da globalização ao mercantilismo europeu dos séculos XV e XVI, quando os navegadores ibéricos enfrentaram os oceanos e conquistaram as terras de além-mar. Nesse sentido, um dos fenômenos globalizadores de maior significado histórico para nós ocorreu em meados do milênio passado, por ocasião do encontro do mundo da Europa com o mundo da América em Santo Domingo, na República Dominicana, e em Porto Seguro, na Bahia. Ou seja, a globalização é um fenômeno essencialmente europeu que se confunde com a formação da própria civilização ocidental nos primórdios da era moderna, passa pelo estabelecimento dos Estados nacionais nos séculos XVII e XVIII à luz do Acordo de Westfalia e do desenvolvimento da pré-industrialização, para ampliar-se, no século XIX, com a consolidação generalizada dos Estados-Nação, com limites territoriais definidos e um crescente desenvolvimento industrial (HOPKINS, 2002). No século XX, com o término da Segunda Guerra

Mundial, se esgota a fase da chamada globalização colonial. No final da Guerra Fria, consolida-se a atual fase da globalização econômica, capitaneada pelo capitalismo norte-americano.

No cenário político, a palavra de ordem dos protagonistas liberais da globalização da economia e da atividade humana é a expansão da democracia à moda ocidental. No âmbito internacional, o local por excelência para o exercício da democracia e da cooperação política e econômica tem sido os organismos multilaterais, estabelecidos na década de 1940 e 1950 pelos países da comunidade internacional, sob a liderança dos países vencedores da Segunda Guerra Mundial. Foi com o objetivo de promover a paz e o desenvolvimento econômico dos povos que os países estabeleceram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945; a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1948; e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1956. Mais adiante, trataremos do papel desses organismos e suas agências especializadas na socialização dos valores da globalização frente aos esforços de preservação das identidades nacionais e regionais.

O grande desafio que enfrentamos hoje é o de fazer da globalização um instrumento efetivo de desenvolvimento humano sustentável para todos e uma oportunidade de desvendar e desenvolver as numerosas civilizações que enriquecem a humanidade. Trata-se de um desafio de enormes proporções governos nacionais, organizações da sociedade civil e agências intergovernamentais de cooperação e desenvolvimento. Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico da Europa (OCDE), a globalização da economia e da atividade humana oferece oportunidades a sociedades e indivíduos de todo o mundo, mas seus benefícios não se distribuem de forma equitativa. Os ministros de Economia e Finanças da OCDE, em sua reunião anual realizada em Paris no dia 3 de maio de 2005, sublinharam que “faltam medidas nacionais e internacionais para garantir que indivíduos e Estados não fiquem à margem da globalização” (OCDE, 2005).

Diante da consciência das limitações do atual processo de globalização econômica, crescem os esforços nacionais e internacionais para construir um modelo de globalização economicamente mais equitativo e politicamente sustentável, pra fazer frente às forças macroeconômicas da globalização, como a “nova forma de exploração e imperialismo, ou seja, a ditadura do mercado mundial” (BECK, 2002, p. 10). Para que isso possa efetivamente acontecer, precisamos tomar consciência de que, na raiz do processo de globalização, existe um grande negócio. Esse negócio só será um negócio bom e

relevante se for bom e relevante para todas as partes envolvidas, sejam elas países, comunidades locais, organizações ou cidadãos individuais.

Existe uma extensa literatura especializada sobre a globalização, em particular sobre a globalização econômica e comercial, suas oportunidades e seus riscos, que se manifestam de maneira diferente em diferentes países, organizações e pessoas (BECK, 2002; BAUMAN, 1999; DOS SANTOS, 2003; STIGLITZ, 2002 e 2003; SACHS, 2005; UNDP, 1999). Além da análise elucidativa do *Relatório sobre desenvolvimento humano*, preparado para as Nações Unidas (UNDP, 1999), a contribuição de dois eminentes pensadores contemporâneos é particularmente relevante para os objetivos desta discussão sobre a globalização e as relações de interdependência internacional e seu impacto sobre as políticas públicas e a educação na América Latina e outras regiões em processo de desenvolvimento. Refiro-me a Joseph Stiglitz e Jeffrey Sachs, cujas obras adotam uma perspectiva internacional comprometida com a promoção do desenvolvimento global e da segurança coletiva.

Dois recentes obras de Stiglitz – ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 2001 e ex-vicepresidente sênior do Banco Mundial – apresentam uma crítica corajosa sobre a orientação adotada pelos protagonistas internacionais da globalização. Em *A globalização e seus malefícios* (2002), Stiglitz chama atenção às promessas não cumpridas pelas grandes instituições financeiras internacionais e às falhas das nações desenvolvidas em ajudar os países em desenvolvimento. O livro desenvolve uma nova proposta para reformular a agenda da globalização, baseada numa genuína participação coletiva da comunidade internacional, para que possa efetivamente ser um promotora de um desenvolvimento equitativo e sustentável para todas as partes envolvidas, sejam elas países, organizações ou cidadãos individuais. Em seu último livro, *Os Exuberantes Anos 90* (2003), Stiglitz apresenta uma avaliação crítica da política internacional adotada atualmente pelos Estados Unidos na definição dos destinos da globalização. Mostra que, em vez de um desenvolvimento mais justo e equilibrado, que defendemos nos foros de negociação política regional e mundial, as regras do jogo internacional, impostas pelos centros de poder, privilegiam a estes em detrimento da maioria desfavorecida dos países em desenvolvimento. O resultado está à vista em termos de pobreza, exclusão, discriminação e falta de segurança coletiva. Sua obra sugere que já não existem ilhas de prosperidade e segurança em meio de um mar de pobreza e miséria.

Sachs, Diretor do Instituto da Terra da Universidade de Columbia e Conselheiro Especial do Secretário Geral das Nações Unidas, acaba de lançar seu último livro *O fim da pobreza* (2005). A obra faz um mapeamento da

pobreza global e analisa, com rara visão intelectual e postura ética, as raízes do desenvolvimento humano e os caminhos para superar a pobreza. Argumenta que os problemas do mundo não são insolúveis, insistindo que o esforço para solucioná-los é uma obrigação ética e uma estratégia de interesse coletivo. Mostra a estreita relação existente entre desenvolvimento e segurança global e insiste que é um erro investir maciçamente em segurança em vez de investir em desenvolvimento. Com isso, adota uma postura crítica com relação à política externa dos Estados Unidos, cujos gastos militares são 30 vezes maiores do que as despesas ou investimentos com a promoção da paz e do desenvolvimento internacional.

Dois importantes protagonistas da comunidade internacional adotam posições semelhantes ao discorrer sobre o maior problema social da humanidade, o da pobreza. Na última reunião do Banco Mundial, em meados de abril de 2005, seu Presidente James Wolfensohn (2005), meses antes do final de seu mandato, que se caracterizou por uma orientação menos burocrática e mais humanitária, manifestou sua frustração diante da limitada contribuição dos países mais ricos para que os demais tenham um padrão de vida mais digno. Wolfenson chama atenção ao fato de que anualmente os gastos militares no mundo chegam a um trilhão de dólares; mostra que os países industrializados utilizam US\$ 300 bilhões em subsídios para proteger artificialmente seus produtores agrícolas, inibindo assim o crescimento dos países em desenvolvimento; e, finalmente, revela que os países desenvolvidos empregam apenas US\$ 60 bilhões em ajuda direta ao desenvolvimento dos países mais pobres. Da mesma forma, Kofi Annan, ao lançar as Metas do Milênio no âmbito das Nações Unidas, sustenta que a superação da pobreza deve ser a primeira prioridade da comunidade internacional, seguida pela segurança e a proteção ambiental. Kofi Annan, como Sachs e Stiglitz, considera que desenvolvimento e segurança global devem se enfocados como duas prioridades estreitamente interligadas. Todos, no entanto, atribuem primazia aos esforços em prol de um desenvolvimento internacional socialmente mais justo e politicamente sustentável, inclusive como fator de segurança global.

É à luz desse contexto global que as ciências sociais de vanguarda vem estudando hoje os processos de formulação e execução das políticas públicas nos países em processo de desenvolvimento que, por sua vez, definem e redefinem a ação dos sistemas nacionais e locais de educação e no âmbito interno de nossas escolas e universidades. Na raiz do processo de globalização econômica e suas recentes repercussões sociais, observamos que, no campo específico da formulação e implantação das políticas nacionais de educação “o terreno veio sendo convenientemente preparado por

estratégias que paulatinamente começaram a envolver os organismos internacionais nas grandes decisões educacionais” (GARCIA, 2002, p. 9). Efetivamente, as duas últimas décadas foram testemunhas da enorme influência de alguns movimentos patrocinados pelos organismos de cooperação e financiamento internacional para direcionar ou redirecionar as políticas públicas no campo específico da educação latino-americana, incluindo o Brasil.

A discussão do impacto da globalização econômica e de seus protagonistas internacionais, neles incluindo os organismo intergovernamentais de cooperação e as asagências de financiamento internacional, sobre a globalização das agendas sociais vem ganhando crescentes adeptos em todo o mundo. A influência internacional sobre a formulação das agendas educacionais não é exceção à regra, como o revela, por exemplo, a vasta literatura brasileira produzida nos últimos anos (VIEIRA, 2000; VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002; DE TOMASI; WARDE & HADDAD, 1998; KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000; GARCIA, 1991; FERREIRA; AGUIAR, 2000; RIZO, 2005). É nesse sentido que passo a analisar o papel desempenhado pelos organismos intergovernamentais de cooperação técnica no estabelecimento das agendas educacionais para a América Latina nas últimas décadas.

O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Ao analisar o desenvolvimento da educação no cenário internacional, observamos que as experiências reformistas no campo da educação e da administração educacional são concebidas em distintas regiões do mundo, especialmente nos países desenvolvidos, e então exportadas pelos meios de difusão e circulação internacional do conhecimento, em particular pelas organizações intergovernamentais de cooperação técnica e assistência financeira. Tal processo pode ser, tanto um excelente instrumento de acesso ao conhecimento e aprendizagem, como uma forma de intervenção nos processos internos de decisão política, capazes de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais.

É nesse contexto que, nesta reflexão, enfoco o papel das organizações internacionais no campo da educação, especialmente na definição de políticas educacionais e na concepção de práticas de administração da educação. Da constelação de organizações internacionais e regionais que vem influenciando o processo de formulação de políticas públicas e orientando os desenvolvimentos no campo da educação pelo mundo afora, vou limitar meus comentários à experiência latino-americana, referin-

do-me, em particular, à ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização dos Estados Americanos (OEA), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BIRD).

A ação da UNESCO, da OEA, do BID e do Banco Mundial, assim como de uma série de outras organizações intergovernamentais de cooperação que atuam na América Latina, se consolida nas décadas de 50 e 60, no bojo da *corrente desenvolvimentista* da administração do Estado e do poderoso movimento internacional da *economia do bem-estar social* e, no campo do ensino, da *economia da educação* e suas áreas correlatas, alimentadas pela ideologia que inspirou os programas do Plano Marshall e da Aliança para o Progresso, na esteira dos esforços de reconstrução impostos pelas consequências da Segunda Guerra Mundial. É à luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos que surgiu o planejamento da educação, impulsionado pelos organismos internacionais de cooperação técnica. Foi precisamente nesse contexto que a OEA e a UNESCO organizaram, em 1958, na cidade de Washington, a histórica reunião fundacional do planejamento educacional. Nessa mesma linha, quatro anos depois, os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, fizeram sua primeira reunião conjunta em Santiago (Chile), sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da CEPAL, e nela consagraram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico e meio de seleção e ascensão social.

Na segunda metade do século XX, os Estados membros do Sistema Interamericano estabeleceram inúmeros programas de cooperação internacional, dois dos quais se impuseram pela sua contribuição educacional no hemisfério: o Programa Regional de Desenvolvimento Educacional da OEA e o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe da UNESCO.

O Programa Regional de Desenvolvimento Educacional da OEA nasceu em 1970, à luz de um mandato da cúpula de chefes de Estado e de governo realizada em 1967, em Punta del Este, no Uruguai, e teve uma duradoura influência na América Latina e no Caribe. Um de seus méritos tem sido a metodologia de gestão dos projetos. Os projetos eram concebidos pelas próprias instituições nacionais e utilizavam primordialmente especialistas e técnicos latino-americanos, fato que veio favorecer a relevância cultural das atividades de cooperação internacional e ajudar na preservação de sua identidade pedagógica. Uma segunda característica é o caráter multinacional das atividades. Estas não eram concebidas como serviços de assistência técnica, menos ainda de assistência financeira, prestados pela OEA

a determinados países, mas sim como programas e atividades de intercâmbio e cooperação técnica entre os países do hemisfério e suas instituições nacionais. O propósito dessa orientação era evitar o assistencialismo reprodutivista e favorecer um genuíno processo de aprendizagem e construção coletiva, na base de uma lógica comum que fosse aceitável e relevante para os países e as instituições participantes.

Uma das áreas prioritárias apoiadas pela OEA era o da administração da educação e disciplinas correlatas como planejamento e supervisão educacional. É assim que, a partir de 1970, a Organização patrocinou um extenso programa de formação de administradores e planejadores educacionais, em cooperação com seletas universidades da Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Panamá, Perú e Venezuela. Simultaneamente, a OEA apoiou o estabelecimento de unidades de planejamento educacional nos Ministérios e Secretarias de Educação. É dessa época a adoção, pelos Ministérios de Economia e Planejamento, dos planos anuais, trienais, quinquenais e decenais de desenvolvimento econômico e, dentro deles, dos respectivos planos setoriais de desenvolvimento educacional.

A ação internacional mais duradoura na educação latino-americana foi patrocinada pela UNESCO, através de projetos regionais implementados desde meados do século XX. Uma das primeiras e reiteradas propostas de reforma educacional auspiciadas pela UNESCO enfocava a descentralização na gestão da educação, de inspiração liberal, mas combinada com um sistema de planejamento baseado na experiência de planificação central dos países socialistas. Essa combinação de orientações reflete a influência que teve a Guerra Fria nas agendas de cooperação internacional da época. Um fato auspicioso da década de 1960 foi a criação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) da UNESCO, em Paris, dedicado à formação de planejadores educacionais, especialmente para os países em desenvolvimento. Na década de 1990, a UNESCO estabeleceu uma sede regional do IIPE, em Buenos Aires, dedicada especificamente à formação de planejadores e administradores educacionais na América Latina.

A semente da segunda ação prioritária da UNESCO na América Latina foi plantada na reunião conjunta de ministros da Educação e do Planejamento das Américas, realizada em 1979, na cidade do México, sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da CEPAL. Foi nessa reunião que os ministros propuseram a criação, no âmbito da UNESCO, do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Seus objetivos eram erradicar o analfabetismo até o final do século XX, garantir dez anos de educação básica para todas as crianças em idade escolar e elevar a qualidade e eficiência da

gestão dos sistemas educacionais. O Projeto iniciou suas atividades em 1981, tornando-se o fórum regional mais importante no campo da educação latino-americana. Cumpre assinalar que a adoção do Projeto Principal da UNESCO significa que a América Latina assumiu o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos, dez anos antes da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

As dificuldades econômicas da chamada década perdida dos anos 80 se refletiram diretamente na educação latino-americana. O Projeto Principal de Educação da UNESCO perdeu fôlego, na segunda metade da década, por duas razões principais. Primeiro, em 1984 os Estados Unidos se retiraram da UNESCO, seguidos pela Inglaterra e por Singapura, fato que ocasionou uma drástica redução de recursos para a educação em todo o mundo. Depois desse episódio, os bancos internacionais, especialmente o Banco Mundial, passaram a investir maciçamente em educação nos países em desenvolvimento. Decorrente do próprio sistema de votação do Banco Mundial, os Estados Unidos passaram a ter um papel mais preponderante na formulação das agendas educacionais dos países em processo de desenvolvimento. Esse fato gera uma pergunta para a nossa reflexão e estudo: até que ponto essa preponderância do Banco Mundial afetou o processo de definição da política educacional e da própria identidade educacional da América Latina?

A resposta está nas subseqüentes decisões de política educacional adotadas pelos ministros da Educação no âmbito da UNESCO, da OEA e outros organismos internacionais. O exame das decisões tomadas pelos ministros da Educação da América Latina e do Caribe revela uma clara mudança de enfoque a partir dessa época. Já em 1984, os ministros passam a focalizar a necessidade de implantar novas estratégias de gestão dos sistemas educacionais, baseadas na modernização institucional e na eficiência econômica. Em 1987, na fase final das ditaduras militares, a UNESCO adota os conceitos de democracia e participação na gestão da educação latino-americana. No final da década de 1980, precisamente na reunião de ministros da Educação realizada na Guatemala em 1989, a UNESCO prepara o caminho para a adoção de uma agenda educacional de cunho predominantemente liberal, utilizando, pela primeira vez, o conceito de *accountability* ou responsabilidade social e recomendando uma revisão em profundidade dos estilos de organização e gestão educacional na América Latina e no Caribe.

Com a queda do Muro de Berlim, o cenário internacional se modifica drasticamente no início da década de 90. Os Estados Unidos passam a ocupar um papel mais preponderante na formulação de políticas e na

condução de práticas econômicas e sociais, à luz das regras do jogo internacional que orientam os destinos da globalização em todos os setores da atividade humana. A agenda neoliberal de educação, defendida pelo Banco Mundial, orientou os trabalhos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que contou com a participação da maioria dos países da comunidade internacional. O Programa de Jomtien, que conta com substantivos recursos dos bancos internacionais, relega a um segundo plano o Projeto Principal da UNESCO, assim como os programas de educação, ciência e cultura da OEA e de outros organismos internacionais que atuam na América Latina. No campo da gestão da educação, a ação da UNESCO, da OEA e dos demais organismos internacionais na América Latina passa a priorizar, de um lado, a descentralização e autonomia local e os critérios clássicos de eficiência e eficácia administrativa, e de outro, a articulação entre educação e política social para apoiar as populações mais carentes.

No início da década de 1990, a CEPAL e a UNESCO publicam o livro *Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade* (1992). O livro representa um divisor de águas que redefine a agenda política e ideológica da educação na América Latina. Com esse documento, a CEPAL abandona a *teoria da dependência* e adota o *paradigma da globalização*, procurando equacionar, com óbvias dificuldades conceituais, os princípios de competitividade e equidade. A UNESCO, a OEA e outros organismos internacionais se alinham na mesma direção. A nova agenda política cria a necessidade de promover reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado. Esse foi o momento da ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda liberal no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje.

Em suma, a UNESCO e a OEA desempenharam um papel importante nas décadas de 1970 e 1980 em matéria de política e gestão da educação na América Latina. Suas campanhas e movimentos internacionais contribuíram decisivamente para a ampliação da cobertura dos serviços escolares e para a melhoria da qualidade do ensino e da administração da educação. Suas políticas de ação procuravam responder, dentro dos limites impostos pela conjuntura internacional, às necessidades sociais e às aspirações culturais da região, ou seja, procuravam fomentar a construção de nossa identidade cultural. Começando na década de 1980 e no decorrer da década de 1990, os bancos internacionais assumem papel predominante na formulação de políticas educacionais e práticas de organização e gestão da educação. A retirada

dos Estados Unidos da UNESCO, em 1984, e a drástica diminuição de suas contribuições financeiras à OEA, forçou esses organismos a redefinir sua missão e reformular seus objetivos específicos no início dos anos 1990, com conseqüências imediatas para os países da região. Por determinação dos governos dos Estados membros, a OEA concentrou sua ação no exercício da secretaria técnica dos órgãos políticos do Sistema Interamericano e das cúpulas de chefes de Estado e de governo das Américas. A UNESCO continuou sua missão intelectual na educação, na ciência e na cultura, como o demonstram, entre muitas iniciativas recentes o Relatório Delors (2001) e o Relatório Cuéllar (1997), mas teve de enfatizar também sua função de órgão executor de projetos financiados pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e outras agências de financiamento internacional.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A história não acabou com a queda do Muro de Berlim, nem com a passagem para o novo milênio. Ao contrário, no dia 11 de setembro de 2001, o mundo começou a escrever um novo capítulo de sua história. O capítulo revela que não existem mais ilhas de prosperidade e segurança na nossa aldeia global. Nesse sentido, os atuais desenvolvimentos revelam que os organismos internacionais, em particular a ONU, enfrentam desafios sem precedentes para cumprir a missão para a qual foram concebidos na década de 1940. Os desafios que enfrenta o Conselho de Segurança da ONU se refletem em todas as agências do Sistema das Nações Unidas, incluindo a UNESCO e, no âmbito regional, a OEA e seus Estados membros. Afetará, portanto, as agendas educacionais e os esforços de cooperação hemisférica no campo das políticas públicas e da gestão da educação. Afetará, conseqüentemente, os esforços de construção da nossa identidade cultural e educacional.

No final deste ensaio, gostaria de reiterar que tenho consciência das limitações de minha reflexão que tenta pensar a sociedade e a educação latino-americana de modo unitário. Por isso, as generalizações devem ser tomadas com cautela ao considerar situações nacionais específicas. Apesar das limitações do enfoque, argumento que existe uma espécie de lógica comum que permite uma admirável conciliação de conceitos e práticas aceitáveis em toda a região. Essa lógica comum se fundamenta em nossa história comum e nossas tradições comuns. É assim que em toda a América Latina observamos uma curiosa combinação de economia semi-estatizada com uma crescente iniciativa privada. Na religião, encontramos a intrigante mistura de catolicismo com confissões evangélicas e religiões populares

de distintas origens. Temos o nosso *jeitinho* cultural brasileiro que se confunde com o *hacer las cosas a la criolla*, típica dos países hispano-americanos. Ou seja, somos uma região original e peculiar do ponto de vista econômico, político e cultural. Temos identidade. O grande desafio desemboca no como preservar a nossa identidade, no como cultivá-la e compartilhá-la como uma rica contribuição ao mundo das civilizações.

Ao compartilhar esta reflexão final sobre o desafio de realizarmos essa gigantesca obra no hemisfério, gostaria de recorrer a dois eminentes latino-americanos: Pablo Neruda e Paulo Freire. Neruda e Freire sugerem que nossa inserção internacional e nossa contribuição à educação internacional dependem de nossa fidelidade a nossas raízes históricas, nossas aspirações, nossas realidades locais. Este é o nosso caminho, um caminho original e autêntico para contribuir à promoção da cidadania planetária. Este deverá ser também o ingrediente pragmático e o substrato ideológico de nossos projetos de reforma educacional, para que sejam reformas significativas para a população e eficientes em termos de resultados.

Para definir a cidadania planetária, Freire é enfático em dizer que “antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão de Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela.” E continua dizendo que “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar,” para concluir que “ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 1995).

Da mesma maneira, busco inspiração em Neruda, o grande intérprete do Chile e testemunha da América no mundo, que começou escrevendo o *Canto General de Chile* para depois escrever o *Canto General de América*. Como conclusão de sua magistral obra literária, Neruda nos revelou, ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, sua lealdade e seu compromisso mais profundo, quando disse: “Nunca he dejado de leer la patria, nunca he separado los ojos del largo territorio” (NERUDA, 1988).

Com o avanço da globalização da economia e da atividade humana aumenta o desafio para defender e preservar nossa identidade cultural nos esforços de reforma educacional. Uma das indicações desse desafio é a tentativa de regulamentação, pela Organização Internacional do Comércio (OMC), do ensino como produto globalizado. Esse movimento internacional se observa, especialmente, no ensino superior. Temos diante de nós o desafio de desenvolver uma instituição universitária aberta ao universal, mas subordinada aos interesses e aspirações nacionais. Essa preocupação esteve presente nos debates e nas conclusões da *Conferência Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação*, realizada em Paris, em 1998, sob os auspícios da

UNESCO (1998). A Conferência teve a efetiva participação da América Latina na sua preparação e realização, e continua presente na agenda política do ensino superior público do hemisfério.

A tarefa central para enfrentar o desafio de preservar nossa identidade cultural é investir permanentemente na construção de uma pedagogia latino-americana, uma pedagogia brasileira, aberta ao universal, e destinada a fortalecer nossa capacidade de participação na definição dos destinos coletivos da humanidade. Nesse sentido, os nossos esforços de apropriação dos desenvolvimentos internacionais sobre o pensar e o fazer a educação, através de nossa participação ativa nos organismos inter-governamentais, devem subordinar-se à consideração dos elementos formadores de nossa identidade. O objetivo desse enfoque é construir uma educação culturalmente significativa para educadores e educandos e politicamente efetiva para nossas comunidades, na convicção de que tal concepção pedagógica será uma contribuição original para o desenvolvimento da educação internacional e um aporte decisivo para a promoção de nossa qualidade de vida na escola e na sociedade.

Para a consecução desse objetivo, não existem receitas acabadas ou enlatados pedagógicos no âmbito de nossas escolas e universidades. Por cima de receitas e tecnologias está o educador, está a capacidade do administrador da educação para liderar os educandos e toda a comunidade escolar na aquisição dos valores próprios de uma nova globalização, socialmente mais justa e politicamente sustentável, desenvolvendo práticas pedagógicas, formas de organização e reformas de administração, que valorizem a equidade e a convivência construtiva, o espírito público e a participação democrática.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo**. São Paulo: UNESP, 2002.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo: Diffel, 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage, 1977.

BRUNNER, José Joaquín. Educación superior y desarrollo. **La Educación**, Washington, DC, Organización de los Estados Americanos, v. XLIII, n. 132-134, 1999.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade**. Santiago: CEPAL & OREALC, 1992.

CUÉLLAR, Javier Pérez. **Nossa diversidade criadora – Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: UNESCO/Papirus Editora, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 2001.

DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUCSP, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 25.

FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1981.

GARCIA, Walter E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

_____. Apresentação. In: VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demnócrito Rocha, 2002. p. 9.

GRAMSCI, A. **Prison notebooks**. New York: Columbia University Press, 1992.

_____. **Letters from Prison**. New York: Columbia University Press, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. Herder and Herder, 1970.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1984.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOPKINS, H. G. **Globalization in world history**. London: Pimlico, 2002.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NERUDA, Pablo. **Antología fundamental**. Santiago: Pehuén Editores, 1988, p. 25.

OCDE. Globalização traz benefícios, mas não de forma equitativa. **Globo Online**, Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 3 maio 2005.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reinventar: caminhos da UNESCO para a era global**. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado Rio de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, 1980.

SACHS, Jeffrey. **The end of poverty: economic possibilities for our time**. New York: Penguin Group, 2005.

SANDER, Benno. Educação e dependência: o papel da educação comparada. **Em Aberto**, Brasília, DF: MEC/INEP, v. III, n. 24, p. 1-14, 1984.

SANDER, Benno. Éducation et dépendance: le rôle de l'éducation comparée. **Perspectives**, Paris: UNESCO, v. XV, n. 2, p. 211-219, 1985.

SANDER, Benno. International collaboration to shape national reform agendas: the 1998 Summit of the Americas and education reform. **La Educación**, Washington, DC, v. XLIII, n. 132-134, 1999.

SANTOS, Theotônio dos (Coord.). **Os impasses da globalização: hegemonia e contra-hegemonia** (v. 1). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Theotônio dos. **Teoria da dependência: balanço e perspectivas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, SCHIEFELBEIN, Paula, SANDER, Benno et alii. **Educación en las Américas: calidad y equidad en el proceso de globalización**. Washington, DC: Organización de los Estados Americanos, 1998.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seu malefício: a promessa não-cumprida de benefícios globais**. São Paulo: Editora Futura, 2002.

STIGLITZ, Joseph E. **The roaring nineties: a new history of the world's most prosperous decade**. W.W. Norton and Co.: The Penguin Books, 2003.

STROMQUIST, Nelly P. Comparative and international education: a journey toward equality and equity. **Harvard Education Review**, v.75, n. 1, p. 89-111, primavera 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição – 1985-1995**. Brasília, DF: Planos, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. **Human development report 1999**. New York & Oxford: Oxford University Press, 1999.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE. **World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action**. Paris: UNESCO, 1998.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE. **Framework for priority action for change and development of higher education**. Paris: UNESCO, 1998.

WOLFENSOHN, James. Wolfensohn desabafa no Banco Mundial. In: **O Globo**, 15 abr. 2005. p. 35.