

Cadernos CEDES



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Fonte:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.

REFERÊNCIA

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100003>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ghxkCxNyHpsGrB9PQP4GybT/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DO PROJETO POLÍTICO DO BANCO MUNDIAL AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

MARIA ABÁDIA DA SILVA*

RESUMO: Este artigo analisa as relações estabelecidas entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial, autores de um projeto político para a educação pública que conta com a conivência da equipe brasileira do Ministério da Educação (MEC). A autora revela as relações de poder entre as equipes e afirma que ocorre uma apropriação das estruturas institucionais educacionais do país por meio do desenvolvimento de projetos, programas e planos que alcançam o interior da escola pública, entre eles o projeto político-pedagógico.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas educacionais. Projeto político-pedagógico.

FROM THE POLITICAL PROJECT OF THE WORLD BANK TO THE POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECT OF BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: This paper analyzes the relationships amongst the following groups: the World Bank's directors, technicians, and counselors who promoted a political project for public education supported by the Brazilian group, from the Department of Education (MEC). The author points out the power the relations between both sides and the appropriation of the Brazilian institutional structures of education through the development of projects, programs, and plans that reach the inner environment of public schools, one of which is the political-pedagogic project.

Key words: World Bank. Educational policies. Political-pedagogic project.

* Doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB).
E-mail: abadia@unb.br

Introdução

Durante os dez anos que trabalhei na rede estadual paulista, no município de Campinas, São Paulo, tive que enfrentar contínuas situações de desconforto diante de regras definidas fora da escola, com a finalidade de alterar sua própria dinâmica, sem que o conjunto de professores tivesse a oportunidade de discutí-las primeiramente. Mesmo sabendo das possíveis resistências por parte dos docentes, tem sido uma prática constante introduzir novos projetos e novos programas na estrutura do sistema educacional, prescindindo-se da necessária inserção dos professores nas discussões preliminares.

A sociedade brasileira, historicamente, alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, decisões elaboradas pelo alto por um grupo de “iluminados” e “sábios” que se diziam porta-vozes daquilo que a escola pública brasileira mais precisava. Essas práticas persistem e ainda estão presentes no cotidiano das escolas das grandes cidades ou de municípios do interior dos estados. A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas.

Tem sido também uma prática aproveitar-se do momento de mudança de mandatos de governos ou de secretários de Educação para se criar novos programas, projetos e planos, com o intuito de dar cara nova à gestão, quase sempre sem avaliar os resultados anteriores, induzindo à descontinuidade da própria dinâmica escolar. No entanto, as informações sobre os projetos, programas e planos elaborados pelo novo governo ou por seus secretários são examinadas rapidamente por técnicos da própria secretaria ou por técnicos indicados *ad hoc*. Geralmente são esclarecimentos sobre o preenchimento dos formulários, prazos de entrega dos documentos e demais obrigações que a escola deve conferir para estar em dia com as exigências da Secretaria de Educação.

Há alguns anos, venho estudando a questão da intervenção e atuação do Banco Mundial nas instituições educacionais e científicas do país. Na presente reflexão, a análise central privilegia o confronto entre o projeto político do Banco Mundial para a educação básica, elaborado pelos conselhos de diretores executivos e de técnicos, e o projeto político-pedagógico da escola pública, concebido endogenamente e que se propõe a ser construído pelos sujeitos históricos da escola. A reflexão

prioriza a década de 1990, e analisa os mecanismos de intervenção do Banco Mundial e suas formas de cooptação na estrutura organizacional, institucional e no funcionamento da escola pública, com a finalidade de consolidar seus instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro.

Relembremos, ainda, que outras instituições financeiras, e não apenas o Banco Mundial, financiam projetos no Brasil. Pode-se dizer que cada uma delas merece estudos aprofundados, mas nesta reflexão a prioridade será compreender as relações que emergem do projeto político proposto pelo conselho de diretores executivos do Banco Mundial para as políticas sociais, em especial as educacionais e os dilemas da concepção do projeto político-pedagógico emancipador. E, neste sentido, na primeira parte da reflexão, buscaremos compreender qual o projeto político do Banco Mundial para as políticas educacionais, e na segunda, as relações de poder que se constroem no processo de expansão das instituições escolares. Na terceira parte, analisaremos as relações de poder do conselho de diretores e técnicos do Banco Mundial associadas com parte dos técnicos do Ministério da Educação, que insistem numa concepção de gestão gerencial, dificultando os avanços surgidos no interior da escola, para viabilizar uma educação transformadora, que tenha na gestão democrática e no projeto político-pedagógico seus elementos fundamentais. E, na quarta parte, o esforço será demonstrar o que o Banco Mundial faz que modifica as práticas cotidianas no interior das escolas públicas.

Do projeto político do Banco Mundial às políticas para a educação pública

O que é o Banco Mundial ou BIRD? Qual o projeto político do Banco Mundial para as políticas sociais, em especial para a educação básica? O que pensam e o que decidem os diretores executivos sobre a estrutura organizativa e funcional do sistema educacional brasileiro? Que avaliação os diretores e técnicos fazem do modelo de educação pública no Brasil? Que papel o Banco Mundial afirma ser destinado à educação para a consolidação de outra ordem de crescimento mundial?

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, criado em 1944, na

Conferência de Bretton Woods, estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento. Inicialmente, as suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando para as ações de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África, financiando projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte.

Nos anos de 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981) o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas.

A continuidade dessas relações revela profundas mudanças neste relacionamento, desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. Se analisarmos essas relações pela sua historicidade, constata-se uma constante presença e uma firme atuação da equipe do Banco Mundial de diferentes maneiras e, em quase todos os governos e em cada uma delas, a natureza dessa relação se torna mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de “ajuda”.

A complexidade deste relacionamento advém das macropolíticas econômicas formuladas pelo conselho de diretores do Banco Mundial, representantes dos países capitalistas desenvolvidos, e encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais. Advém, ainda, da decisão dos governos dos países ricos e dos donos de empresas multinacionais de apropriarem-se da riqueza dos países da América do Sul e do Oriente. O poder político, bélico e econômico

desses países possibilita que, por meio do Banco Mundial, do Fundo Monetário e da Organização Mundial do Comércio (OMC), definam-se e operacionalizem-se na prática as medidas de ajustes e correção e de direcionamento dos interesses dos credores e grupos empresariais.

Ao fixar um corpo de representantes como seu grupo de trabalho em determinada região, o Banco Mundial colhe diagnósticos de situações específicas, divulgando-os como modelos a serem seguidos. E mais, a sua presença diária permite uma constante avaliação do devedor, no que se refere a sua capacidade de pagamento da dívida, monitoramento e fiscalização quanto ao uso correto dos recursos, além de pressioná-lo para adotar comportamentos adequados aos princípios do Banco, mas lesivos para o país. Com estes procedimentos e com o discurso de colaboração, os técnicos passam a monitorar e fiscalizar os empréstimos. A posse de diagnósticos locais permite que se apropriem das singularidades e as generalizem, e que se suprimam a história e a cultura da população local.

A presença e a atuação dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial nas decisões educacionais pode ser constatada nas pressões sobre o governo brasileiro e pela afirmação de um pensamento com as seguintes características:

- Apreçoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
- Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entaves à aceitação de nova mentalidade.
- As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada.
- O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino.
- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização

inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países.

- Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª série) seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.
- Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.
- A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA).
- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.
- Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar.

Não é apenas a presença das missões e dos técnicos do Banco Mundial que nos preocupa, algo que vem sendo praticado desde 1964, quando foram assinados os Acordos MEC-USAID, entregando a reorganização da educação brasileira aos técnicos da *Agency for International Development* [AID] (Romanelli, 2003, p. 213), mas a receptividade que este pensamento encontra nos técnicos brasileiros e que se materializa na criação de uma estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do governo federal. A presença e a atuação desses técnicos foi exemplar na década de 1990, pela sua capacidade de servir-se da estrutura organizacional para canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação.

Para o governo federal, que historicamente depende de recursos externos para levar avante os seus compromissos nacionais, está colocada a difícil tarefa de cumprir os acordos externos assinados e afirmar o lugar

que o país ocupa no cenário internacional, e, ao mesmo tempo, cumprir com os compromissos assumidos com a população que o elegeu.

De fato, a conjuntura geopolítica e econômica revela que a natureza das relações internacionais ganhou mais complexidade. As questões nacionais extrapolam os limites geográficos e tornam-se questões supranacionais, entre elas o meio ambiente, o desemprego estrutural, a violência urbana, o consumo das drogas, a expansão das doenças, a fome e a miséria generalizadas são questões nacionais de amplitude internacional. Nesta outra ordem mundial, os acordos assinados com países com os quais estabelecemos relações diplomáticas e de intercâmbio exigem do governo federal outra postura e outra relação de diálogo para a inserção do país no circuito geopolítico. Podemos afirmar que as formas de inserção e de participação mudaram.

Neste sentido, no Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto, atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente.

As relações de poder na expansão das instituições escolares

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores.

Além desta situação, temos outra sintetizada assim: num mundo que, cada vez mais, apresenta outras formas de divulgar as informações, o que se constata no campo social é o aproveitamento do desconhecimento alheio ou a omissão de esclarecimentos sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das insti-

tuições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola.

É verdadeiro que a escola pública tem de responder a novas situações vividas, seja no ato de ensinar e de aprender, integrados no processo de criação do conhecimento, seja no tratamento das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica, a fim de ser uma instituição co-responsável pelas questões de seu tempo, questões vivas.

Sabidamente Hobsbawm (1994, p. 13) alerta todos sobre a perda de memória histórica, por meio de processos contínuos de destruição do passado, e afirma que a tarefa dos historiadores de ofício é lembrar o que outros esquecem. Cabe relembrar, então, as relações entre sociedade e a escola pública, compreendendo-a como parte significativa e constituinte da sociedade, que possui funções históricas e sociais e vem incorporando outras, decorrentes do seu conviver e de suas inter-relações com outras instituições.

É uma instituição social que se faz presente pela sua estrutura física nos mais recônditos lugares. Mas é também uma instituição de controle social na medida em que, ainda sob a égide dos padres jesuítas, os conteúdos políticos, ou melhor, religiosos foram fios condutores de seu fazer e do seu doutrinar. A presença e atuação dos padres da Companhia de Jesus e de outras ordens religiosas que aportaram no território brasileiro tinham objetivos políticos e uma política educacional consistente e bem definida, entre eles, propagar a fé cristã, instruir os descendentes portugueses e domesticar os nativos. Porém, tais objetivos continham imperativos econômicos e elitistas. Já em 1808 a presença da Corte Real Portuguesa fez com que D. João VI também executasse uma política educacional voltada, prioritariamente, para prover o ensino superior às elites condutoras, ao passo que ampla parcela populacional foi sendo, sistematicamente, subtraída do direito à educação pública.

O legislador da lei de 15 de novembro de 1827 colocou no texto dessa lei que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”, mas o descompasso com as condições sociais e econômicas do império persistiram e dificultaram sua realização. Soma-se, ainda, o Ato Adicional de 1834, delegando às províncias criar, prover e legislar sobre as classes de primeiras letras. Nota-se que, entre o texto da lei, os discursos dos parlamentares e as ações dos presidentes das províncias, existiram atos e ações de contro-

le empregados pelas forças imperiais com a finalidade de manter a ordem econômica e social.

Às províncias coube gerar ações para criar, prover e legislar sobre o ensino primário, instituir escolas normais e dar organicidade e funcionalidade ao precário sistema de ensino. A dívida deixada para a República foi anunciada no Relatório de Rui Barbosa (1882), quando alertava para a questão do analfabetismo generalizado e para a manipulação das estatísticas escolares. A expansão das instituições escolares fez-se acompanhada dos conflitos e das disputas pelo controle social.

Em outros momentos, o centro de decisões deslocou-se da Igreja Católica para o Estado por meio do Ministério da Saúde Pública e Educação (1930). Foram inúmeros os embates políticos entre os grupos católicos e liberais numa disputa pelo poder e pelo controle da escola. Autoridades religiosas e políticas pleitearam o controle sobre as mentes e os corpos da maioria da população, reivindicaram o direito de arbitrar as regras, aplicar o código de conduta moral, de comportamento cívico e de justiça, ou seja, o direito de formar o homem e a sociedade desejados.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial (1944) e o Fundo Monetário (1944) assumem a liderança política e afirmam ter capacidade para prover o desenvolvimento econômico nos países devedores. Por meio de empréstimos aprofundaram ainda mais a dependência dos governos e exigiram vantagens para o capital. Resultado: a execução de políticas sociais insuficientes, compensatórias, fragmentadas e focalizadas que aprofundam as desigualdades.

Pode-se afirmar que a escola pública, historicamente construída no país, está inserida em um projeto de sociedade que a viabiliza. Mas pode-se também afirmar que a escola pública desejada e criada pelas elites dominantes do país não o foi plenamente. A própria escola pública, pela sua capacidade inventiva, rompe com modelos instituídos, modifica-os e, pela sua heterogeneidade, revela com transparência a face de seus sujeitos e a complexidade de sua cultura.

É uma instituição de *controle social*, na medida em que pode estar a serviço do modelo de sociedade assentada em profundas desigualdades, de acordo com o pensamento daqueles que vêm a escola como reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório dirigido pelos dominantes e prepará-los para desempenhar papéis sociais predefinidos. Embora afirmem que a

educação pode ser utilizada como meio para diferenciar os indivíduos e, simultaneamente, instrumento de equalização social, na verdade o que ela faz é adaptar os indivíduos às normas e aos valores vigentes numa sociedade de classes. Acreditam que a sociedade tem que estar em harmonia e em equilíbrio, e o elemento condicionante desta sobrevivência é a educação atribuída aos indivíduos.

Outros pensadores concebem a escola como instituição a serviço da ideologia do Estado, aparelho ideológico, portanto, a sua função é a conformação dos comportamentos e a inibição daqueles indesejáveis. As maneiras de inculcação podem ser dissimuladas ou explícitas com a finalidade de tornar os interesses particulares, ou de um grupo, como universais e inevitáveis dentro da mesma ordem. O núcleo central desta concepção se encontra na revelação de que, por trás da unidade da escola, aberta a todos, na verdade existe uma dupla rede de escolarização. Uma encarregada da reprodução da classe trabalhadora denominada primária-profissional; e outra denominada secundária-superior, encarregada de reproduzir os mandos de dirigentes da sociedade capitalista. Cabe, portanto, aos indivíduos esforçarem-se para superar as dificuldades e lograr êxito na escola e no mundo do trabalho.

Por fim, outros pensadores alinhados com o materialismo histórico dialético afirmaram ser a escola uma instituição que pode estar a serviço da transformação. Apontaram os constantes conflitos entre as classes sociais e as lutas dos trabalhadores na defesa dos direitos sociais, entre eles os educacionais. Historicamente, a escola pública desempenhou funções clássicas e incorporou novas funções de seu tempo, que serviam ao modo de produção capitalista, ou seja, foi gerada na sociedade burguesa e para servir aos interesses burgueses. Para desempenhar tais funções, instituiu práticas sociais, comportamentais e culturais que sustentam o modo de ser, de fazer e de pensar da sociedade capitalista.

Sabe-se que a escola pública foi objeto de amplas discussões durante a Revolução Francesa (1789). Por exemplo, o Marquês de Condorcet (1743-1794), como membro do Parlamento francês, propôs a educação pública com a finalidade de estabelecer a igualdade de oportunidades. Dizia que “o Estado deve assegurar a cada cidadão o gozo dos seus direitos, intervindo na supressão das desigualdades sociais” (Cunha, 1991, p. 39). Um outro parlamentar, Louis-Michel Lepelletier (1760-1793), presidente do Parlamento de Paris e deputado da nobreza

dos Estados Gerais, concebeu um Plano Nacional de Educação, apresentado por Robespierre em 1793, em que propunha a gratuidade, a igualdade, a obrigatoriedade e a laicidade. Afirmava que todas as crianças deveriam ser educadas à custa da República; que a educação deveria ser igual para todos; e que a educação era uma dívida da República para com todos (Rosa, s/d, p. 214). A escola, que sempre estivera comprometida com a instrução dos afortunados e ministrando saberes humanísticos e literários, passou a receber crianças das classes trabalhadoras, que aspiravam a melhores oportunidades e ascensão social, cujo aprendizado era vinculado ao trabalho.

O fato concreto é que a instituição escola pública, inserida no conjunto de reivindicações sociais dos trabalhadores, é uma instituição de controle social, mas é também resultado de conflitos políticos, religiosos, sociais e ideológicos que permearam o contexto europeu entre os séculos XVI e XIX, entre autoridades religiosas, poder político estatal e da classe burguesa em ascensão.

As dimensões do projeto político do Banco Mundial ante os desafios do projeto político-pedagógico emancipador

A intenção agora é analisar as relações de poder que se estabelecem entre o conselho de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial, associado com parte de técnicos do MEC, e as escolas públicas pela via do projeto político-pedagógico.

Como o Banco Mundial interfere na educação brasileira? O que o Banco tem a ver com a escola pública? Por que os profissionais da educação precisam saber o que pensa a cúpula de dirigentes do Banco Mundial sobre a educação pública? Existem mudanças que acontecem dentro da escola e que têm a ver com as decisões e propostas do Banco Mundial? Quais são elas?

Começemos por um exemplo. Quando você está muito “apertado” e o seu dinheiro não dá para pagar a contas do mês, então você corre a um banco e solicita um empréstimo, pois você precisa rapidamente de dinheiro. Ao ir a um banco, conversa com o gerente, explica a sua situação financeira e conta de suas dívidas. O gerente ouve, avalia, faz os cálculos e dá a você uma lista de exigências e de documentos. O gerente também o alerta sobre a necessidade de ter o “nome limpo”, pois só

assim poderá atender a sua solicitação. Caso você preencha todas as exigências da lista, apresente todos os documentos e tenha “nome limpo”, e se você se compromete a pagar os juros cobrados, então assina um termo de compromisso dizendo estar ciente de que deverá pagar todas as prestações decorrentes dos empréstimos e com os juros cobrados pelo banco. Após 24 horas, o dinheiro estará disponível na sua conta e você torna-se devedor para o banco.

A relação do Banco Mundial com o governo federal ou com os governos estaduais acontece de forma semelhante. Ou seja, para desenvolver alguns projetos sociais, ambientais, de infra-estrutura, transporte e agricultura, o governo federal e os estaduais, em diferentes momentos históricos, recorreram ao Banco Mundial e solicitaram empréstimos; comprometeram-se com as regras exigidas pelo Banco. E, em todos os acordos, assinaram o termo de compromisso, portanto temos uma dívida com os donos do Banco Mundial.

No caso da educação pública os professores, diretores, funcionários, estudantes e pais precisam saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial e, depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde, para sobrar dinheiro para pagar a dívida externa. Que os técnicos do Banco e do MEC ou da Secretaria de Educação decidem quando, onde e como gastar o dinheiro. Ou seja, o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas apenas estão executando decisões.

O governo sabe que os juros são elevados, mas mesmo assim assina os acordos e rende-se às exigências dos credores. Os banqueiros recebem tudo que emprestaram, inclusive os juros e as despesas de tramitação ou de viagens de comitivas que antecedem as negociações para a assinatura final do acordo. Cabe ressaltar um aspecto importante. Por exemplo, se o orçamento do nosso projeto for X, o Banco somente financia uma parte; a outra é por conta do governo solicitante e aquele só disponibiliza o seu dinheiro depois que gastamos a nossa parte. Se por alguma dificuldade interna não utilizamos o dinheiro no tempo definido, temos de efetuar o pagamento de juros e encargos. Então recebemos a visita dos comissários que avaliam o que está sendo feito e se temos capacidade de pagamento em dia para o montante solicitado. Portanto, a lógica do Banco é a noção de tempo linear: submete as escolas públicas ao seu tempo para pôr à disposição os recursos.

E, assim, os técnicos e gestores do Banco vão se inserindo nas estruturas burocráticas, apropriam-se destas e edificam uma estrutura paralela à do MEC, e daí atuam decisivamente nas questões de políticas para a educação em todo o país. Nos últimos 50 anos, a presença e a atuação dos gestores do Banco Mundial foi decisiva, em especial nos projetos Nordeste II e III (Pereira, 2001, p. 68) e no Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) implementado por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Escola [PDE] (Marra, 1999, p. 7).

No caso da educação superior, foram formuladas as seguintes políticas presentes no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995): fomentar maior diferenciação entre as instituições, fim da gratuidade do ensino superior, diferenciação dos objetivos institucionais, desenvolver instituições não-universitárias, diversificar as fontes de financiamento, adotar indicadores de desempenho que levem em conta a produtividade, eficiência e qualidade na prestação de serviços, fomentar a oferta privada do ensino superior, redefinição das funções do governo com relação a credenciamento, fiscalização e avaliação e a utilização eficiente dos recursos. Essa política de restrição orçamentária para a educação superior e a pesquisa científica e tecnológica fragilizam principalmente as universidades públicas, e o país reduz sua capacidade de estabelecer diálogo e interlocução internacionais.

Como os técnicos e conselheiros do Banco participam das decisões políticas? Veja, se a solicitação de financiamento for aprovada, eles financiam parte do projeto, acompanham e fiscalizam. Vamos aos exemplos. Nos anos de 1960 o financiamento do Projeto Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar era revestido de assistência técnica e cooperação, mas, de fato, o que se constatou foi a participação ativa dos técnicos externos nas decisões de políticas públicas nacionais (Arapiraca, 1982, p. 75).

Se nos anos de 1980 as relações estiveram hibernadas, nos anos de 1990 houve uma preferência do Banco pela educação, que é demonstrada pelo aumento dos percentuais de 2%, em 1980, para 29% entre 1991 e 1994, e o mais significativo não é o valor dos empréstimos, mas a capacidade política adquirida pelos membros do conselho de diretores e técnicos do Banco para pressionar e fazer com que os governos dos países devedores cumpram as exigências determinadas pelos credores externos. Pressões que aumentam nos períodos eleitorais. Estes encon-

tros são para afinar os compromissos econômicos e sociais entre ambas as equipes e certificar-se dos rumos e dos propósitos na nova gestão.

Ainda dentro dos exemplos, relembremos os debates que antecederam a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, e os embates que resultaram na Lei n. 10.172, que regulamentou o Plano Nacional de Educação. Foram momentos em que o governo federal, apoiado pelos aliados e ancorado nos argumentos dos técnicos externos, desconsiderou o amplo debate, heterogêneo, que havia sido construído por associações, sindicatos e movimentos populares. Não houve, por parte do governo federal, nenhuma disposição em elevar os percentuais do valor aluno anual, tampouco se dispôs a elevar os salários dos profissionais da educação, mas, em contrapartida, favoreceu a expansão da educação média e superior pela via da privatização.

Outro exemplo foi a prioridade que o Banco Mundial atribuía à educação básica (leia-se 1ª a 8ª série) e induziu o governo brasileiro a criar, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instrumento institucional que serviu para redistribuir o mesmo dinheiro e focalizá-lo apenas num parcela do ensino fundamental. Essa atitude tinha sintonia com as políticas do Banco Mundial para a educação.

O que faz o Banco Mundial que modifica as práticas cotidianas no interior da escola pública?

Com muitas dificuldades algumas escolas públicas elaboram os seus projetos político-pedagógicos como um documento de referência, outras recebem o documento semipronto para ajustes, e outras, ainda, utilizam o documento do ano anterior fazendo pequenas alterações. Mas o que é o projeto político-pedagógico? É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Que elementos o integram? É um instrumento que organiza e

sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico. A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar dos conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada.

No final dos anos de 1980 e início dos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o projeto político-pedagógico da escola constituísse o centro das discussões. Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do projeto político-pedagógico estava no fazer das lutas da escola. Esse momento se desvaneceu e coincide com uma aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira (Silva, 1999, p. 144).

Negar a presença e a participação dos técnicos do Banco Mundial ficou insustentável. É visível a sua presença, especialmente na tomada de decisões traduzidas em atos e ações. Na educação, desde os estudos preliminares para aprovação de empréstimos até o seu relatório final, encontramos a cooperação técnica e a “ajuda externa”. Resultado: o governo federal subscreveu a política dos gestores do Banco Mundial, e utiliza o MEC e os secretários de Educação para viabilizá-las na prática. Inicialmente, oferecem ajuda e cooperação e, em seguida, seduzem os recursos humanos e, se necessário, criam uma estrutura paralela para operacionalizar e fiscalizar o uso do dinheiro, o cumprimento com as metas e o pagamento regular dos empréstimos.

Nesta política de poder e de edificação de uma outra ordem geopolítica, econômica e social não há espaço para neutralidades, mas, sim, para os interesses. Não é um jogo para amigos e entre amigos. É um jogo de política de poder em que países ricos subjagam países em desenvolvimento. É um jogo em que há o domínio concreto das nações avançadas, decididas a apropriar-se das riquezas sociais e ambientais dos

países devedores. O crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano e social. As relações são assimétricas, com forte tendência para desconsiderar os meios multilaterais de diálogo entre as nações.

Diante do exposto, é necessário insistir que as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola, que aparentemente vêm da secretaria. Analisemos, então, três exemplos. O primeiro é a forma de avaliação empreendida por algumas escolas públicas seguindo orientações da Secretaria de Educação. Sabemos que é um processo de avaliação deslocado do processo ensino-aprendizagem. Busca-se quantificar, punir, premiar os bons ou corrigir desvios. O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo. A avaliação é parte da política do Banco; dependendo da forma como é encaminhada, pode estar a serviço deste.

O segundo exemplo é a ausência de distinção entre o tempo da escola, portanto tempo destinado à aquisição e decantação de saberes e conhecimentos, e o tempo do mercado, rotativo, insaciável, alucinante. A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servir ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável. Na universidade pública, o tempo da pesquisa passou a ser ditado pelo tempo do mercado e pelas necessidades deste. É preciso abreviar-se, o mercado não espera! É uma insana luta de todos para estar em dia com as leis e regras do mercado, seja na cobrança por títulos, seja na produtividade acadêmica, seja, ainda, na profissão escolhida ou na incorporação de uma mentalidade mercantil para os fazeres da produção do conhecimento científico.

O terceiro exemplo é o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licen-

tura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática.

Considerações finais

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

Os diretores, técnicos e conselheiros afirmam sua disposição em fazer com que as escolas se assemelhem às empresas comerciais, utilizando-se dos próprios canais do sistema educacional para introjetar o modelo gerencial racional de gestão no espaço público. No contexto escolar, o projeto político-pedagógico tornou-se secundário, mas instrumento para justificar o sistema e servir à burocracia.

Portanto, temos muito por fazer. Demonstrar que os financiamentos são lesivos, que a realidade não comporta tais procedimentos, que não aceitamos passivamente ordens e orientações sem discuti-las, que compreendemos nossa responsabilidade com a escola pública e com a formação de boa qualidade e que, sendo necessário, formularemos uma exposição de motivos, tomaremos decisões contrárias e falaremos para todos que cabe à escola e aos sujeitos que nela atuam tomar decisões e eleger suas prioridades. Penso que é necessário, coletivamente, contra-

por-se aos mandos e desmandos dos “iluminados” e recolocar o projeto político-pedagógico como um dos elementos da gestão democrática, de emancipação e justiça social. Contrapor-se e ousar é preciso!

Recebido em agosto de 2003 e aprovado em setembro de 2003.

Referências bibliográficas

ARAPIRACA, J.O. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

BANCO MUNDIAL. *Educación primaria*. Washington, DC, 1982.

BANCO MUNDIAL. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política*. Washington, DC, 1986.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC, 1996.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CORAGGIO, J.L.; TORRES, R.M. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 1997.

CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DOURADO, L.F. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil anos 90. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONZALEZ BRACHO, T. *El Banco Mundial frente al problema educativo: un análisis de sus documentos de política sectorial*. México, DF: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1992.

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

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MCNAMARA, R.S. *Cem países: dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

MÉSZÁROS, I. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

MONLEVADE, J.; SILVA, M.A. *Quem manda na educação no Brasil*. Brasília, DF: Idea, 2000.

PEREIRA, S.M.C. *Projeto nordeste de educação básica (1994-1999): uma análise da participação do Banco Mundial na definição da política educacional brasileira*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Araraquara.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSA, M.G. *História da educação geral através dos textos*. São Paulo: Cultrix, s.d.

SILVA, M.A. *Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. 1999. 327f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADADD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1996.

VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. *As dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2001.