



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FLUMINENSE**
Campus Campos-Centro

Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica

Ministério
da Educação



CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

**ROGÉRIO RODRIGUES DE AZEVEDO
SÉRGIO FABRÍCIO DE FREITAS SILVA**

**DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE POUCOS?
A influência do Banco Mundial sobre o sistema educacional brasileiro.**

Campos do Goytacazes - RJ
2009

ROGÉRIO RODRIGUES DE AZEVEDO
SÉRGIO FABRÍCIO FREITAS SILVA

DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE POUCOS?
A influência do Banco Mundial sobre o sistema educacional brasileiro.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Campos Centro, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Geografia.

Orientador: Prof. Celso Acácio.
Mestre em Educação - UFF

Campos dos Goytacazes
2009

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

A994d Azevedo, Rogério Rodrigues de.
Direito de todos ou privilégio de poucos? : a influência do Banco Mundial sobre o sistema educacional brasileiro. / Rogério Rodrigues de Azevedo, Sérgio Fabrício Freitas Silva. - Campos dos Goytacazes, RJ : [s.n.], 2009.
f. 72. ; il.

Orientador: Celso Acácio.
Monografia (Licenciatura em Geografia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Campos dos Goytacazes, RJ, 2009.
Bibliografia: f. 69 - 72.

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Banco Mundial. 3. Educação – Cooperação internacional. I. Silva, Sérgio Fabrício Freitas. II. Acácio, Celso, orient. III. Título.

CDD – 379.81

Este trabalho, nos termos da legislação que resguarda os direitos autorais, é considerado propriedade institucional.

É permitida a transcrição parcial de trechos do trabalho ou menção ao mesmo para comentários e citações desde que não tenha finalidade comercial e que seja feita a referência bibliográfica completa.

Os conceitos expressos neste trabalho são de responsabilidade do autor.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus pelo seu cuidado durante toda a nossa caminhada; sem Ele nada somos e nada podemos fazer.

Às nossas famílias, especialmente nossas esposas (Cíntia e Kellen), pela paciência, apoio e incentivo não só durante as horas dedicadas a este trabalho, mas ao longo de todo o curso.

Ao nosso orientador, professor e amigo Celso Acácio, pela sua orientação e paciência durante a elaboração deste trabalho, mas acima de tudo pelo seu exemplo de dedicação e seriedade no trabalho docente.

Aos amigos que fizemos durante o curso, especialmente: Magno, Everton, Gérson e Edmar. Agradecemos pelo apoio, pelas risadas, broncas e acima de tudo pelo companheirismo, pois sem eles não teríamos chegado até aqui.

Aos nossos professores da Licenciatura em Geografia por todo o ensinamento, dedicação e amizade dispensados nesses quatro anos de graduação, em especial aos professores Maurício Vicente e Guiomar Valdez por aceitarem participar da banca examinadora deste trabalho.

Enfim, agradecemos a todos que de alguma forma contribuíram para a concepção deste singelo trabalho.

Ele dá força ao cansado, e aumenta as forças ao que não tem nenhum vigor. Os jovens se cansarão e se fatigarão, e os mancebos cairão, mas os que esperam no Senhor renovarão as suas forças; subirão com asas como águias; correrão, e não se cansarão; andarão, e não se fatigarão.

Isaías 40: 29-31

Dedicamos este trabalho aos profissionais da educação, que, apesar das condições muitas vezes adversas, fazem do seu trabalho sério e de suas lutas diárias um motivo de esperança para aqueles que acreditam em uma realidade mais justa, humana e solidária.

RESUMO

Neste trabalho discutem-se as propostas do Banco Mundial para o setor educacional brasileiro, procurando identificar em que medida as diretrizes desse organismo multilateral têm permeado as políticas nacionais de educação.

Para tanto, a perspectiva histórica foi o ponto de partida para a exposição deste tema. Mediante o acompanhamento da trajetória do Banco Mundial e da educação brasileira, observou-se que em dado momento essas histórias se encontram, e desse encontro surgem as questões que buscamos analisar neste trabalho.

Defendemos que orientações do Banco Mundial para a educação brasileira estão sendo seguidas pelo Estado e têm contribuído para um aprofundamento da crise histórica que o setor educacional público atravessa, culminando com o aumento da desigualdade no acesso às oportunidades que somente uma educação de qualidade pode proporcionar.

Palavras-chave: Educação. Banco Mundial. Políticas Sociais. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This work discusses the proposals is the World Bank for the Brazilian educational sector, seeking to identify to what extent the guidelines of the multilateral agency has permeated the national policies of education.

Thus, the historical perspective was the starting point for the exposure of this issue. By monitoring the trajectory of the World Bank and the Brazilian education, it was observed that at the time these stories are, and these meetings are issues we seek to examine in this work.

We believe that a World Bank guideline in Brazilian education are being pursued by the state and has contributed to a deepening of historical crisis that the sector through public education, culminating with the rise of inequality in access to opportunities that only a quality education can provide.

Keywords: Education. World Bank. Social Policies. Neoliberalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - O BANCO MUNDIAL: ORIGEM IDEOLOGIA E ATUAÇÃO	14
1.1 – A criação do Banco Mundial e seu contexto histórico	14
1.2 – Banco Mundial: sua trajetória político-institucional	21
1.3 – O desenvolvimento econômico como parâmetro para as ações do Banco Mundial	27
1.4 - O ressurgimento do liberalismo e sua crítica às políticas sociais	31
2 - O BANCO MUNDIAL: SUA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O BRASIL--	38
2.1 – Breve histórico da educação formal no Brasil	40
2.2 – Em cena: o Banco Mundial -	49
2.3 - Convergências entre propostas do Banco Mundial e a educação brasileira-	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69

Introdução

O tema educação está na ordem do dia. Ninguém mais questiona a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento pleno de um ser humano ou uma sociedade. Em um planeta carregado por tantos problemas sociais, econômicos e ambientais, não são poucos os que apresentam a educação como a “tábua de salvação” que irá redimir a todos e resolver os problemas da humanidade, conforme podemos observar nas palavras de BARBETA:

(...) todavia, a educação passa a ser uma solução para a construção de um futuro seguro, seguro no sentido de formar cidadãos mais conscientes de seus direitos e obrigações perante a sociedade que os cercam, podendo transformar este ambiente em que estão inseridos, num ambiente mais justo, menos desigual e com maior qualidade de vida (2003, p. A4).

A partir dessa constatação é que surge a inquietação que motivou este trabalho: como é possível que aparentemente todos (cidadãos, governo, terceiro setor, etc.) saibam da importância do setor educacional e que não observemos um avanço significativo nos rumos educacionais em nosso país? Como pode os investimentos em educação serem tão incipientes, se há consenso, inclusive por parte do governo, de que estes deveriam ser maiores?

Longe de formular uma “teoria da conspiração”, como normalmente são rotuladas as interpretações que se prestam a mostrar conexões entre instituições ou fatos aparentemente não relacionados, este trabalho se propõe a analisar de forma crítica os rumos da educação brasileira. Embora muito se tenha escrito sobre esse assunto, normalmente a análise se faz procurando entender a educação pela educação. Explicando melhor: grande parte dos estudos sobre a realidade e os problemas educacionais não relacionam a educação ao contexto em que ela se insere, como se a mesma tivesse o seu início e fim em si mesma.

Segundo o professor Dermeval Saviani, podemos classificar as teorias relativas à educação em dois grandes grupos:

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre aos seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 1987, p.9).

Por entender que uma análise educacional “não crítica” é insuficiente para uma compreensão mais profunda desse assunto é que julgamos extremamente relevante a proposta deste trabalho, uma vez que o mesmo pretende olhar “um pouco mais de longe” a educação, com o intuito de ampliar o campo de visão e assim possibilitar uma análise que leve em conta o modelo econômico e social vigente, manifesto através de uma das suas principais instituições: O Banco Mundial.

A proposta deste trabalho consiste na tentativa de refletir e talvez encontrar algumas respostas às seguintes questões: Existirá alguma orientação por parte do Banco Mundial que afete diretamente as ações cotidianas do educador? Existe alguma lógica ou ideologia por trás dessas orientações? O papel dessa instituição vai além do financiamento de projetos? Como se insere o Brasil nesse contexto? Por meio de uma revisão bibliográfica, reunindo obras, textos, publicações da imprensa e internet, fomos construindo um trabalho monográfico que desse conta, coerentemente, de buscar algumas respostas à problemática colocada.

Não é possível compreender as ações do Banco Mundial referentes à educação sem antes observar o contexto histórico de que essa instituição emerge. O primeiro capítulo deste trabalho se dedicará a isso. Nesse capítulo encontraremos também informações importantes que nos ajudarão a compreender como se dá a organização interna do Banco Mundial; em outras palavras: quem está no controle do BM? Esse capítulo apresenta também um resumo histórico sobre a evolução das políticas e formas de atuação do BM e sobre como esse organismo passou a se dedicar também às questões sociais, entre elas a educação.

O capítulo dois tem como foco a educação no Brasil. Após uma breve consideração sobre o peso e importância da educação formal no nosso país, passaremos a analisar um pouco da história da educação brasileira. Isso nos ajudará a responder a alguns dos questionamentos feitos acima. Adiante refletiremos sobre a relação entre o Banco Mundial e as ações educacionais em nosso país, procurando mostrar como ela se apresenta objetivamente no cotidiano do educador e do educando.

CAPÍTULO I

O Banco Mundial: Origem Ideologia e atuação

1.1 – A criação do Banco Mundial e seu contexto histórico

Embora a educação só apareça como objeto de interesse político-ideológico e de investimentos do Banco Mundial a partir do ano de 1963, é preciso, no entanto, resgatar a história dessa instituição. Isso se faz necessário tanto para localizar historicamente essa instituição como para compreender as disputas e os poderes envolvidos em sua própria constituição, definição de políticas e estratégias de ação; poderes estes que, com raras mudanças, não se modificaram com o passar de mais de seis décadas.

O Banco Mundial surgiu em meio aos esforços empreendidos pelos virtuais vencedores da Segunda Guerra Mundial, com o intuito de estabelecer uma estrutura institucional multilateral que assegurasse estabilidade social e econômico-financeira no pós-guerra, além de um comércio internacional sem fronteiras.

Os EUA direcionavam as discussões, se interessando particularmente em gerar condições para uma “porta aberta”¹ à expansão de sua economia. Esse país foi quem mais se beneficiou com as duas grandes Guerras Mundiais, uma vez que possuía como nenhum outro, além de outros fatores, uma economia capaz de organizar e expandir sua produção, tornando-se assim o maior fornecedor de arsenal bélico e de produtos essenciais que abasteceriam os exércitos dos aliados. Nesse contexto, com o fim da Segunda Guerra, os EUA emergem como a maior economia em escala mundial, convencidos da importância estratégica que significava a recuperação das economias européias destroçadas pela guerra,

¹ Termo que expressa a política externa do governo americano a partir do final dos anos 40 e nos anos 50, que compreendia uma série de atos e práticas políticas e diplomáticas, visando a sua segurança externa e a ampliação de espaços para a difusão de seus excedentes econômico-financeiros.

tanto para a sua própria consolidação enquanto império econômico, mas principalmente para conter o avanço do comunismo.

A dinâmica estabelecida no pós-guerra contribuiu para expandir e disseminar os princípios da produção fordista para os países europeus e outras regiões do mundo. A partir disso, pode-se pensar que a mobilização empreendida por meio de políticas e estratégias para a reconstrução dos países destruídos pela Guerra, principalmente os europeus, não significou simplesmente uma ação humanitária dos EUA e aliados, mas, além disso, significou a percepção de que os povos não resistiriam a novos períodos de calamidade similar às ocorridas entre 1914 e 1945.

O período compreendido entre as duas Grandes Guerras mundiais foi caracterizado por Eric Hobsbawm (1995) como uma “era de catástrofes”. Nesse interstício, além dessas Guerras, ocorreu uma série de revoluções em escala mundial e uma grave crise econômica global, abalando o mundo capitalista. O impacto desse período se estendeu a todas as dimensões possíveis, envolvendo todos os cidadãos e impondo grandes tensões à força de trabalho, e nele existiram momentos de grande contratação de mão de obra e outros de dispensa em massa. Nesse período, houve uma revolução no modelo de administração e uma aceleração do desenvolvimento tecnológico, responsáveis por causar grande impacto no modo de viver da humanidade. Nesse sentido, houve um retorno e um aumento da brutalização, com execução das maiores atrocidades: “democratizou-se” a guerra, tornando alvos tanto militares como civis, promoveu-se as maiores crueldades impessoais, já que “matar e estropiar se tornou a consequência de uma decisão remota de apertar um botão ou girar uma alavanca”, gerando com isto, milhões de refugiados e apátridas, sem contar com a morte de outros milhões em campos de concentração, em batalhas diretas ou em decisões “operacionais” à distância (Hobsbawm, 1995, p. 57).

Se a experiência da Primeira Guerra Mundial e das décadas seguintes foi algo dramático, como explicar a segunda guerra nas proporções em que ela ocorreu? Está claro que as consequências e os resultados da Primeira Guerra Mundial não impediram que ocorresse a Segunda. O que se viu foi justamente o

oposto, pois a paz punitiva imposta à Alemanha após a Primeira Guerra, através do Tratado de Versalhes, enfraqueceu ainda mais as possibilidades de uma Europa estável do início do século XX. A tentativa de criação de um consórcio das grandes potências, na “Liga das Nações”, para solucionar de maneira diplomática as divergências entre os Estados nacionais estava fadada ao fracasso com a recusa de participação por parte dos Estados Unidos, que no momento já despontava como uma grande potência em escala mundial.

O ressentimento alimentado pelos derrotados na Primeira Guerra, principalmente a Alemanha, que entendia serem injustas e inaceitáveis as bases do Tratado de paz², somado à insatisfação japonesa e italiana na partilha pós-Guerra, juntamente com um contexto de grande crise da economia mundial, possibilitou que subissem ao poder, tanto na Alemanha quanto no Japão, forças políticas de extrema direita, empenhadas em romper com a situação estabelecida. Entre outras razões, a insatisfação política interna desses três países e a sua disposição à agressão foram fatores decisivos para desencadear a Segunda Guerra Mundial; entretanto, não foi somente o brio ferido que motivou essa guerra, mas fundamentalmente a conjuntura econômica internacional, vivenciada nos anos 20 e 30 do século passado, que estava marcada por um capitalismo

cada vez mais poderoso em sua capacidade de criar e destruir, de transformar a concorrência em monopólios, de praticar o protecionismo, de arrasar as moedas nacionais, de causar o desemprego de homens e a paralisação de máquinas. Revelaram também estes anos loucos e trágicos que as sociedades podem reagir à violência cega e desagregadora das leis econômicas com as armas da brutalidade, do voluntarismo político e da impiedosa centralização das decisões (Belluzzo, 1995, p. 11).

Diante desse cenário, as forças aliadas que combateram o fascismo na Segunda Guerra entendiam que se fazia imperativo estabelecer mecanismos de controle para o grande capital industrial e financeiro, limitando de certa forma a

² O Tratado de Versalhes impunha reparações fantasiosas à Alemanha, pagamentos dos custos de guerra, estipulado, em 1921, em 33 bilhões de dólares, que a obrigava a realizar altos empréstimos junto aos EUA. O referido tratado privava a Alemanha de ter uma marinha e uma força aérea efetivas, limitava seu exército a 100 mil homens, impunha a ocupação militar de parte da Alemanha e a privava de todas as suas antigas colônias no ultramar (Hobsbawm, 1995, p. 41).

força de uma ideologia liberalizante, que conduziu o mundo capitalista a um colapso econômico de grandes proporções no final dos anos 20 e início dos anos 30 e à Segunda Guerra Mundial.

Se a Grande Depressão foi tributada à aplicação da ortodoxia do livre mercado, cujos princípios ficaram desacreditados na época, só a “incrível memória curta dos economistas teóricos e práticos” dá conta de explicar o seu ressurgimento, com tanta energia, nas últimas décadas deste século (Hobsbawm, 1995, p.107).

As conseqüências políticas imediatas da Grande Depressão³ e da Segunda Guerra influenciaram, de certa forma, as políticas implementadas pelo mundo ocidental, que se viram “obrigadas” a priorizar seus investimentos em questões sociais. Estava claro que, para manter a paz, os acordos e as ações a se estabelecerem após a Segunda Guerra, não poderiam cometer os mesmos erros da Primeira, pois não seria possível pensar em uma paz duradoura se restabelecesse o quadro existente pós-primeira guerra.

Essa certeza, de fato, impôs a promoção de ações para a recuperação nas nações destruídas pela guerra, bem como sua reintegração à economia mundial.

As forças sociais e os homens de poder incumbidos de reconstruir as instituições capitalistas do pós-guerra estavam prenhes desta convicção. Para evitar a repetição do desastre era necessário, antes de tudo, construir uma ordem econômica internacional capaz de alentar o desenvolvimento, sem obstáculos, do comércio entre as nações, dentro de regras monetárias que garantissem a confiança na moeda reserva, o ajustamento não deflacionário do balanço de pagamentos e o abastecimento de liquidez requerido pelas transações em expansão. Tratava-se, portanto, de erigir um ambiente econômico internacional destinado a propiciar um amplo raio de manobra para as políticas nacionais de desenvolvimento, industrialização e progresso social (Belluzzo, 1995, p. 11/12).

³ O drama da Grande Depressão foi potencializado pela forma com que a União Soviética se comportou diante da crise. Enquanto os países capitalistas ocidentais viam sua economia se estagnar ou retroceder, a URSS vivia um processo de industrialização fabuloso com a aplicação dos “Planos Quinquenais”, estratégia que foi posteriormente plagiada e adotada por quase todos os países liberais ou nacionalistas do ocidente e mesmo do oriente.

As negociações visando à criação de instituições capazes de forjar um novo ordenamento econômico em escala global, resultaram na Conferência Monetária e Financeira das Nações, mais conhecida como “Conferência de Bretton Woods”⁴, que teve início em dezembro de 1941. A tarefa coube a Harry Dexter White e John Maynard Keynes, que foram escolhidos para representar os governos americano e britânico respectivamente. Após a assinatura da “carta de Atlanta”⁵, em agosto de 1941, pelo presidente americano e pelo primeiro ministro britânico, Keynes e White ficaram encarregados de planejar a política econômica mundial do pós-guerra.

A disputa entre EUA e Grã Bretanha pela hegemonia na economia mundial, que já acontecia desde o fim da primeira guerra⁶, também esteve presente no encaminhamento das propostas na Conferência de Bretton Woods, entre representantes das duas potências. O Plano Keynes (inglês) e o Plano White (americano), apresentavam divergências em dois pontos importantes. A primeira se referia ao padrão monetário internacional e a segunda dizia respeito à forma de fazer ajustes nas balanças de pagamentos dos países associados. Com relação à primeira questão, existiam duas opções: uma era a criação de uma nova moeda, o “bancor”, proposta por Keynes, e a outra era o restabelecimento do padrão-ouro,⁷

⁴ Este encontro, ficou conhecido por este nome, porque foi realizado em Bretton Woods, uma pequena cidade americana do Estado de New Hampshire, em julho de 1944.

⁵ Acordo que selou a entrada dos EUA no Bloco dos Aliados na Segunda Guerra mundial.

⁶ O momento inicial em que a Grã Bretanha mostrou uma certa debilidade em sua hegemonia econômica em nível mundial, ocorreu com a queda do “padrão ouro”, adotado pela legislação bancária inglesa em 1821 e irradiado para muitos países, tendo especial importância entre 1870 e 1913, período em que a Grã Bretanha tinha hegemonia econômica e imperava no mundo do ponto de vista da indústria, do comércio e político - militar. Com a Primeira Grande Guerra, ocorreu uma redefinição na estrutura econômica mundial, pois a economia americana e a alemã, fundadas em novas bases de produção, ganharam competitividade e impuseram perdas na posição da Grã Bretanha. “Na esfera financeira, a suspensão da convertibilidade em ouro de quase todas as moedas durante o conflito bélico, a inflação generalizada e a existência de novas práticas creditícias atuaram em detrimento do padrão ouro - esterlina” (Lichtensztein & Baer, 1987, p. 22). A Grã Bretanha acabou abandonando este padrão em 1931.

⁷ O “padrão ouro” - referencial das relações e das políticas financeiras internacionais, representava um conjunto de regras relativas a criação e a circulação do dinheiro em dois níveis, no âmbito nacional e internacional sintetizados nos seguintes princípios: Em nível nacional, 1) emissão do dinheiro baseado no ouro, que admitia a utilização de moedas desse metal ou notas cobertas por uma garantia proporcional e 2) reconhecimento da livre conversão das notas ao ouro que as garantia, fossem os seus portadores nacionais ou estrangeiros. E em nível internacional, 1) o pagamento das transações seria por intermédio do ouro, o qual podia ser livremente exportado e importado e 2) as relações de câmbio entre moedas nacionais seriam efetuadas na proporção do

defendido por White. Quanto ao segundo entrave, apesar de ambas as propostas preverem a eliminação de restrições e práticas cambiais discriminatórias no comércio internacional, elas divergiram no mecanismo de ajuste nas balanças de pagamentos. Pela proposta americana, esses ajustes só seriam aplicados aos países deficitários, enquanto a proposta britânica era a de submeter todos os países a esses mecanismos de ajuste. Na conferência de Bretton Woods, prevaleceu a posição dos EUA nas duas questões, o que confirmou sua hegemonia tanto nessa conferência quanto no cenário internacional. A aprovação das propostas americanas, principalmente referindo-se ao equilíbrio na balança de pagamentos, influenciou e ainda influencia negativamente os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, uma vez que impõe esses ajustes econômicos apenas aos países deficitários que recorrem ao FMI para sanear suas balanças de pagamentos, enquanto países como o próprio EUA, que possui imenso déficit em sua balança de pagamentos, ficam fora dessas regras. Esse mecanismo tem contribuído para aumentar cada vez mais o abismo entre os países ricos e os países pobres.

Durante a Conferência de Bretton Woods, através do Plano White, os EUA recuperaram o ouro como instrumento de reserva internacional, encobrando um privilégio americano, uma vez que sozinhos possuíam 70% das reservas de ouro em nível mundial⁸ e também por ser um dos poucos países com superávit em sua balança de pagamentos; portanto, era o único país que poderia manter a convertibilidade de sua moeda em ouro, o que tornaria o dólar a moeda de reserva obrigatória no sistema financeiro internacional⁹ (Lichtensztejn & Baer, 1987, p. 25).

seu conteúdo de ouro, enquanto tal conteúdo não se modificasse, ou seja, até que não se produzisse uma desvalorização o tipo de câmbio tendia a ser fixo (Lichtensztejn & Baer, 1987, p.18).

⁸ Em 1928, os EUA possuíam 55% das reservas mundiais de ouro, aumentando significativamente no período da guerra.

⁹ Este sistema monetário internacional encerrou em agosto de 1971, quando os EUA, unilateralmente, decretaram o fim do *gold exchange standart*, para resolver o problema da explosão da sua dívida federal e do crescente déficit da balança de pagamentos, que obrigava a criação desenfreada de meios monetários para financiar a emissão de bônus do Tesouro, tornando insustentável a manutenção da paridade dólar-ouro. (Chesnais, 1996, p. 248).

As discussões que antecederam à referida Conferência previam a criação de um Fundo Monetário Internacional – FMI, que ficou a cargo de White, e, possivelmente a de um banco internacional, a cargo de Keynes.

O FMI era considerado a instituição de maior importância e teve como função inicial “promover a estabilização das moedas no plano internacional proporcionando ajuda para financiar os *déficits* temporais da balança de pagamentos e estimulando a eliminação progressiva das restrições cambiais e a observação de normas internacionais de gestão financeira comumente aceitáveis” (Banco Mundial, 1974, p.3).

De outra parte, o banco internacional que teria funções restritas a exercer, basicamente assumindo a responsabilidade de conceder empréstimo e ser um instrumento para mobilizar e garantir o capital privado, necessário à reconstrução dos países destruídos pela guerra, só foi objeto de discussão na última semana da Conferência de Bretton Woods. Apesar dessa secundarização, Keynes parecia ter objetivos mais amplos para o banco e deixou isso claro quando definiu seu nome - BIRF - Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, com pretensões de ampliar as suas funções para além da “reconstrução”. Ele queria um banco que estimulasse também o desenvolvimento dos países membros, referindo-se aos países não desenvolvidos (George & Sabelli, 1994).

O Banco Internacional de Reconstrução e Fomento - BIRF passou a ser designado por BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e, juntamente com outras instituições, compõe o que hoje chamamos de Banco Mundial. O convênio que instituiu o Banco foi ratificado por 29 países em 27 de dezembro de 1945 e teve suas operações iniciadas em 25 de junho de 1946. O BM é uma instituição internacional, cujo capital pertence aos governos membros. Como, no momento da criação do Banco Mundial, os EUA eram o único país com reservas em dinheiro e uma rede bancária com liquidez, o capital do Banco, foi composto, fundamentalmente por recursos desse país. É importante salientar que as negociações feitas em Bretton Woods resultaram em um acordo entre os participantes, o qual previa que um cidadão americano ocuparia o cargo de presidente do Banco Mundial, e um europeu, o de Diretor Gerente do FMI, acordo

que tem se mantido até os dias atuais. Legalmente, o presidente do Banco Mundial deveria ser eleito pelos diretores executivos do Banco, que seriam os representantes de cada país membro que tem voto proporcional à quantidade de ações. Porém, o que se vê na prática é a indicação pelo governo americano de um representante seu para presidir o BM.

1.2 – Banco Mundial: sua trajetória político-institucional

Em seus primeiros anos de existência, o Banco Mundial não teve um papel relevante na dinâmica do capital. Apesar das grandes pretensões de Keynes, sua atuação foi limitada tanto no objetivo de financiar a reconstrução dos países assolados pela guerra, como na função de promover o desenvolvimento econômico dos países membros. Diversos fatores de ordem econômica e política foram cruciais para a pouca importância que o Banco Mundial recebeu no início de suas atividades, principalmente o fato de as ações realizadas diretamente pelos EUA serem muito superiores às do Banco.

No contexto do pós-Segunda Guerra, a Europa não acreditava que iria se recuperar através dos empréstimos do BM; pelo contrário, apostavam nos recursos de acordos bilaterais com o governo americano. De fato essa recuperação ocorreu graças a empréstimos feitos diretamente pelos EUA em 1946 e, posteriormente, através do Plano Marshall, a partir de julho de 1947, que foi um programa que objetivava a reconstrução dos países europeus, englobando posteriormente a Alemanha e o Japão.

Os recursos desse plano, que se encerrou em 1955, tinham mais o caráter de concessão do que de empréstimos e superaram em muito o montante fornecido pelo Banco Mundial. “Enquanto o Banco Mundial emprestou menos de 800 milhões de dólares até 1954, os créditos e doações norte americanos amparados pelo Plano Marshall atingiram a cifra de 46,8 bilhões de dólares em igual período (dos quais 26% foram de ajuda militar)” (Lichtensztein & Baer, 1987, p. 140).

Após a Segunda Guerra, os EUA apresentavam condições para assumir a hegemonia mundial. Para isso necessitavam impedir o avanço do comunismo, que era visto como alternativa ao sistema vigente, visando ampliar o mercado para seus produtos. No período de 1961 a 1974, foi implementado na América Latina, por parte do governo americano, um importante programa de ajuda bilateral, que foi forjado a partir da repercussão política que a Revolução Cubana de 1959 poderia desencadear nos demais países da América Latina. Esse programa ficou conhecido como Aliança para o Progresso, que consistia em um tratado entre EUA e dezenove nações latino-americanas, excluindo Cuba, é claro.

Semelhante ao Plano Marshall, a “Aliança” tinha como objetivo promover o desenvolvimento da América Latina. Contudo, a despeito dos proclamados propósitos, documentos da época atestam, inequivocamente, que o acento do programa era a estabilidade e a segurança da região. “A invenção do desenvolvimento estava relacionada à guerra fria, inscrevendo o Terceiro Mundo no campo de batalha ideológica das grandes potências” (Leher, 1998, p.55).

As operações da Aliança encerraram-se em 1974, quando o perigo comunista já parecia estar afastado, interrompendo-se, então, o suporte financeiro.

Esses dados mostram que, durante as primeiras décadas do pós-guerra, as relações bilaterais de ajuda para o desenvolvimento preponderaram em relação às multilaterais. Agências internacionais, como o Banco Mundial, só passaram a desempenhar um papel mais significativo nesse processo à medida que houve um aumento na quantidade de países “subdesenvolvidos” como membros da instituição, resultado do processo de descolonização da África e Ásia, e quando ocorreu um redirecionamento na política de ajuda americana, particularmente após a administração Eisenhower, quando a “racionalidade da ajuda bilateral dos Estados Unidos inclinou-se para fins de segurança nacional”, transferindo a responsabilidade da ajuda para o desenvolvimento dos países periféricos aos organismos multilaterais (Lichtensztein & Baer, 1987, p.141).

Podemos dizer que as mudanças na política americana se deveram não só à estabilização da guerra fria, mas também ao acentuado déficit em sua balança

de pagamentos. A mudança de eixo, com a ampliação das ações de organismos multilaterais, foi também influenciada pela crítica que o Relatório Pearson fez quanto à forma desigual de distribuição de recursos que o “modelo” de ajudas bilaterais poderiam estar promovendo em função de preferências regionais. Pode-se incluir ainda entre esses fatores que a concordância com as condições impostas seriam menos constrangedoras para os prestatários, por se tratar de uma relação com instituições internacionais, multilaterais, que seriam aparentemente neutras. Todos esses condicionantes contribuíram para que, no fim dos anos 50, o Banco Mundial promovesse uma mudança de foco, redirecionando seus interesses para o desenvolvimento econômico dos países “em desenvolvimento”.

A partir dessa mudança, podemos dividir a trajetória do Banco mundial em quatro períodos bastante significativos. O primeiro está relacionado com a gestão de Roberto Strang McNamara, que presidiu o Banco entre 1968 e 1981. Nesse período houve uma grande mudança na forma de atuação, que incorporou o discurso de combate à pobreza mundial ao já existente programa de financiamento voltado para a infraestrutura, especialmente transporte e energia. O redirecionamento das políticas do banco na gestão de McNamara resultou principalmente de sugestões contidas no Relatório Pearson¹⁰, uma vez que o banco não conseguira até então promover com suas políticas o desenvolvimento dos países “atrasados”; pelo contrário, aumentou ainda mais as distâncias que os separavam das nações desenvolvidas.

¹⁰ Este relatório é o resultado de um estudo sugerido por George Woods e viabilizado por McNamara, realizado por uma “Comissão do desenvolvimento Internacional”, composta por pessoas “bem versadas nas questões mundiais e acostumadas a influenciá-las”, cuja função era analisar “os últimos esforços de ajuda do Banco e extrair lições para o futuro” (McNamara, 1974: 5). A comissão foi composta por Roberto de Oliveira Campos, brasileiro; Edward Doyle do Reino Unido; C. Douglas Dillon dos EUA; Wilfried Guth, da Alemanha Ocidental; W. Arthur Sennis, da Jamaica; Robert E. Maryolin, da França; Sabure Okita, do Japão e coordenada por Lester B. Person, ex - primeiro ministro e Prêmio Nobel da Paz. De novembro de 1968 à outubro de 1969, esta comissão e mais 14 técnicos realizaram extenso trabalho de estudo, análise, encontros regionais e consultas à outras organizações internacionais, governos, líderes empresariais e financeiros, avaliando os primeiros 20 anos de atuação do Banco, na cooperação econômica internacional para o desenvolvimento e, fazendo recomendações para intervenções futuras (Pearson, 1971).

Esse relatório apontou a necessidade de se ampliarem as ações do Banco Mundial, dando ênfase à necessidade de se levarem em conta as transformações pelas quais passava a economia mundial e a política internacional e, principalmente os desequilíbrios sociais existentes nos países “em desenvolvimento”.

Isto significa recusar disparidades extremas e aviltantes nos padrões de vida, como as que agora existem de nação para nação e em cada país de per si (...). Os países pobres do mundo optaram pelo desenvolvimento, não importa o que se faça ou o que se deixe de fazer em plano internacional. Eles estão resolvidos a perseguir uma vida melhor para si mesmos e para seus descendentes. As únicas dúvidas são: com que rapidez, com que meios e a que preço, para eles e para o mundo, pode o desenvolvimento ser alcançado; e se tem ele um objetivo claro e tangível (Pearson, 1971, p. 20/21).

Foi a partir das críticas do Relatório Pearson a respeito dos problemas sociais em escala global, que se deu ênfase à necessidade de os países “em desenvolvimento” pensarem em atender suas necessidades elementares e o combate à pobreza. Diante disso, pode-se dizer que a ação do BM passou a promover uma diversificação setorial dos empréstimos, dando destaque à atuação em projetos de investimento na área social.

O segundo período ou marco nas ações do Banco se deu com a gestão de Clausen, presidente da instituição de 1981 a 1986, em que se pode evidenciar dois fenômenos importantes:

por um lado pela ascensão de governos conservadores nos países membros hegemônicos, notadamente EUA e Inglaterra, os quais criticam abertamente o Banco Mundial como uma vasta burocracia que desperdiçava recursos em empréstimos sem retorno e de interesse de elites governamentais do terceiro mundo, e por outro, pela crise internacional de endividamento. É nesse contexto que as ações do Banco se voltam para a questão do ajuste estrutural das economias endividadas e para as reformas setoriais compreensivas (os chamados structural adjustment loans e os policy based loans) - cuja contrapartida fundamental é a politização, e conseqüentemente maior visibilidade, das intervenções do Banco (Melo & Costa, 1995, p.25).

A crise financeira internacional e a crise da dívida externa, que tomou conta das nações periféricas nos anos 80 em consequência dos “choques do petróleo” de 1973 e 1979¹¹, contribuíram para que o BM redefinisse sua política de concessão de empréstimos, que se limitava ao financiamento de projetos, passando para os programas de ajuste estrutural e projetos direcionados a um setor específico. Esses programas e projetos iriam contribuir no processo de renegociação e pagamento da dívida externa e no redirecionamento das políticas nacionais desses países.

O terceiro momento importante ocorreu no interior do próprio Banco Mundial com a ruptura na sua forma de gestão em 1987, com o “Plano de Reorganização” conduzido pelo então presidente Baber Conable (1986 – 1991). Ao assumir a presidência em julho de 1986, Conable herdou uma crise, principalmente pelo fato de o BM ser considerado, por pessoas ligadas ao presidente Reagan uma instituição que desperdiçava recursos e fraca em questões políticas.

Reagan, que havia assumido o governo dos EUA em 1981 e desde lá vinha criticando as políticas e formas de gestão do Banco Mundial, “professava uma inabalável crença nos valores da iniciativa privada, via com maus olhos o dirigismo ainda reinante na América Latina - não obstante a reconversão liberal da Argentina e Chile - e julgava poder intervir, aberta ou veladamente, nos negócios internos dos países latino-americanos” (Araújo, 1991, p. 36/37).

Nesse contexto, Conable se empenhou em reestruturar a administração do Banco, criando um Comitê de Direção composto por sete membros do Banco e três membros externos, incluindo McNamara. Esse Comitê nomeou três grupos especiais para se ocupar: 1) da política, planificação e gastos; 2) das operações e 3) das unidades de apoio. Essa reorganização do Banco provocou a demissão em massa de seus funcionários, inclusive do alto escalão.

O quarto período significativo nas políticas do Banco Mundial se iniciou no final dos anos de 1980 e início dos anos 90, com a subida de Lewis Preston à

¹¹ Os denominados “choques do petróleo”, caracterizam-se, por um extraordinário aumento dos preços deste produto, que se deu a partir da decisão dos países árabes de embargar o seu embarque durante a guerra de Yom Kippur (Ugá, 1994, p.2).

presidência do Banco (1991-1995). Esse período foi marcado por mudanças nas ações do Banco, com base nos resultados do Informe Wapenhans, que divulgou em 1991 uma avaliação da eficácia de todos os projetos financiados pelo Banco. Esse estudo revelou que cerca de 20% dos projetos apresentavam problemas significativos; 37,5%, questões conflitantes; mais de 40% dos projetos envolvendo água, agricultura e saneamento fracassaram e somente 22% dos prestatários respeitavam totalmente os acordos firmados.

Esses dados provocaram mudanças na diretriz no interior do Banco, que passaria de uma “cultura de aprovação de projetos” (gestão de McNamara), para uma outra inspirada no desejo de que os projetos realmente funcionassem. Para que isso ocorresse, passaram a ser previstos nos acordos de empréstimos recursos que seriam destinados ao acompanhamento e avaliação dos projetos e programas que recebessem crédito do Banco Mundial. Os recursos alocados para consultorias e despesas administrativas ultrapassavam 10% do montante emprestado, em alguns casos.

Nos últimos anos, devido à comprovação dos danos sociais e do fracasso com os planos de estabilização do FMI e dos programas de ajuste do Banco Mundial,¹² criou-se um consenso, no interior dessas instituições, da necessidade de uma correção de rumo nas propostas de ajuste, na pauta de financiamento relacionada à promoção do desenvolvimento econômico e na própria noção de desenvolvimento que acompanha o Banco Mundial desde a sua origem. Recupera-se, então, o antigo discurso da preocupação com a pobreza e introduz-se a discussão que tenta articular a questão do desenvolvimento/crescimento econômico com a preservação do meio ambiente e desenvolvimento autosustentado.

¹² Os danos dos programas de ajuste são confirmados no Relatório de Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial de 1990, que afirma: “no curto prazo, alguns pobres podem perder”, e também, em 1995, este fato foi reconhecido pelo economista-chefe do Banco Mundial para a América latina, Sebastian Edwards, ao declarar que: “em alguns países os programas de ajuste estrutural têm sido excessivamente custosos e tem feito a distribuição de renda piorar, embora o custo de não fazer também seja alto”.

1.3 – O Desenvolvimento econômico como parâmetro para as ações do Banco Mundial

Embora o Banco Mundial nunca tenha explicitado de maneira sistematizada as bases conceituais que fundamentam as suas ações, dando uma falsa impressão de liberdade teórica e ideológica, pode-se, através da análise de pronunciamentos oficiais e de trabalhos realizados por seus técnicos ou consultores, identificar os referenciais teóricos que orientaram e orientam essa instituição. Diante disso, é possível afirmar que todas as gestões administrativas do Banco tiveram suas ações pautadas no pressuposto do desenvolvimento econômico. A lógica que sustentaria a atitude do Banco em disponibilizar recursos para induzir o crescimento/desenvolvimento dos países que não se desenvolveram “naturalmente” fundamenta-se no pressuposto de que o *fator escasso* nesses países seria o capital. Para o Banco Mundial e para um conjunto não limitado de economistas, cientistas sociais e políticos, o desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, compreendido como a passagem de uma economia tradicional, eminentemente agrícola, para outra moderna, industrializada, favorecida por um processo de expansão quantitativa, por um contínuo progresso científico e tecnológico aplicado à produção para fazer aumentar a produtividade, crescer o montante do capital e o PNB - Produto Nacional Bruto. Contudo, outros tantos estudiosos distinguem crescimento econômico de desenvolvimento, considerando este como um processo de transformação qualitativa das estruturas econômicas e sociais, uma humanização progressiva dos homens, só possível quando ao desenvolvimento material estiver associado o desenvolvimento humano.

Na cultura ocidental, a partir da época moderna, o progresso foi basicamente entendido como avanço incessante e inexorável do conhecimento científico, que permite o domínio crescente sobre a natureza e a sociedade. Enquanto no século XVIII os iluministas ainda não separavam o avanço científico da idéia de aperfeiçoamento do gênero humano, no século XIX o progresso técnico e científico passa a ser visto como um fim em si mesmo, desvinculado de qualquer outro tipo de valor (Loureiro, 1999, p.47).

A teoria do desenvolvimento, uma aplicação da macroeconomia de inspiração keynesiana, elaborada a partir da década de 40 por intelectuais do mundo capitalista, tinha duplo sentido: se opor à teoria marxista e encontrar estratégias para que os países capitalistas desenvolvidos pudessem ajudar os países “atrasados” a encontrarem o caminho da industrialização e do “enriquecimento” (Singer, 1968, p.7). Diante disso, é possível afirmar que essa noção de desenvolvimento caracterizou-se como uma ideologia elaborada para inibir a expansão do comunismo pelos países periféricos.

Alguns países periféricos como o Brasil, em busca do desenvolvimento, empreenderam esforços na industrialização com base na substituição de importações. Entretanto este modelo de desenvolvimento foi condenado, tanto pelos governos dos países centrais como por técnicos de organismos internacionais como o Banco Mundial, com o argumento de que essa política estava fora do “contexto” mundial, prejudicando o clima econômico internacional. Justificavam as suas críticas fundamentando-se na análise da “teoria das vantagens comparativas”, em que, em tese, os países produtores de bens primários não precisavam nem deveriam se industrializar, uma vez que suas mercadorias perderiam competitividade no mercado internacional devido à pouca eficiência de sua indústria. Por outro lado, esses países deveriam incorporar novas tecnologias na produção de seus bens primários, especializando-se mais e produzindo melhor nesse campo da economia.

Até meados da década de 50, o desenvolvimento é entendido como crescimento econômico que requer ser apoiado em maior capital de infra-estrutura, financiado com poupança interna. No período seguinte (década de 60 e 70), a concepção continua formulada nos termos anteriores, mas os investimentos para o desenvolvimento - além dos de infra-estrutura - estendem-se ao campo industrial, agrícola e educativo. Finalmente na “era” de McNamara, a concepção do desenvolvimento já não se esgota no crescimento econômico. O Banco começa a sustentar que tal crescimento deve incluir aspectos sociais e políticos ligados à planificação familiar, à urbanização e ao desemprego (Lichtensztein & Baer, 1987, p.174/175).

A noção de desenvolvimento social, para o Banco, estava vinculada à crença de que, à medida que se promovesse o crescimento das economias dos países “em desenvolvimento”, estes passariam a desenvolvidos e, conseqüentemente, haveria uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, em função do aumento de empregos e salários. Não foi o que se viu na realidade. O crescimento econômico experimentado por alguns países periféricos nos anos 60 e 70, promovido em grande parte com a ajuda do Banco Mundial, não representou melhorias no padrão de vida das pessoas, ao contrário, contribuiu para acelerar e acentuar a concentração de renda, ampliando cada vez mais a diferença entre as classes sociais.

Esse cenário fez com que o atendimento das necessidades básicas e o combate à pobreza fossem incorporados ao marco teórico e ideológico do Banco Mundial. O bem estar social parecia deixar de ser visto como uma conquista conseqüente e natural do crescimento econômico, passando a ser componente dos mecanismos para alcance do desenvolvimento. Entretanto, apesar de retoricamente essas questões aparecerem com hierarquia equivalente, o que se viu na realidade foi a subordinação das necessidades básicas e do combate a pobreza à promoção crescimento econômico. Primeiro, pelas próprias diferenças de acesso aos bens de produção entre pobres e ricos e segundo, em função do raciocínio de que,

O “ataque à pobreza” exige grandes investimentos em infraestrutura produtiva e social, em educação, saúde, moradia, controle demográfico, nutrição, criação de empregos, etc., e estes recursos só podem provir dos aumentos da produtividade. Por conseguinte, sem crescimento, considera-se impossível alcançar os níveis mínimos de bem-estar. Assim colocado, o “ataque à pobreza” adquire uma dimensão própria, porém defasada no tempo em relação ao mencionado crescimento (Lichtensztein & Baer, 1987, p. 191).

Nesse sentido, a questão do crescimento econômico é tida como condição “central” para a solução dos problemas sociais que afligem os países periféricos e dependentes, sem tocar na raiz do problema, ou seja, na relação de exploração e dependência entre as nações ricas e pobres, e, no interior delas, entre

exploradores e explorados. O discurso que atrela o bem estar ao desenvolvimento constitui um poderoso instrumento ideológico que ajuda a perpetuar a atual divisão internacional do trabalho.

Como negar que esta idéia [do desenvolvimento] tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios, para legitimar a destruição de formas de cultura *arcaicas*, para *explicar* e fazer *compreender* a *necessidade* de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? Cabe, portanto, afirmar que a idéia de desenvolvimento econômico é um simples mito (Furtado, 1974, p. 74/75).

A partir dos anos 80, na gestão de Conable, as ações do Banco Mundial foram reorientadas no sentido de uma radicalização das políticas neoliberais, por meio das condições que acompanharam os seus empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais. Isso contribuiu para que a questão do desenvolvimento passasse a ser compreendida como resultado da “interação global” entre os países, perspectiva que considera inviável um projeto de desenvolvimento nacional e defende a “globalização” da economia mundial como um processo inexorável, que tende a destruir as fronteiras nacionais.

Segundo Paulo Nogueira Batista, entendida desta maneira, a “globalização” é um mito, “um fenômeno ideológico nem sempre muito sofisticado, que serve a propósitos variados. No plano editorial, por exemplo, ajuda a vender jornais, revistas e livros superficiais. Nos planos econômico e político, contribui para apanhar países ingênuos e despreparados na malha dos interesses internacionais dominantes” (Batista, 1988, p.125).

Não se pode negar que o progresso técnico nas áreas de informática, telecomunicações, finanças etc., facilitou a integração comercial e financeira e mesmo a internacionalização de alguns setores da produção. Entretanto, isso não caracteriza uma economia global, marcada por alto grau de integração dos mercados e pelo predomínio das atividades transnacionais a ponto de dissolver as fronteiras, reduzindo sensivelmente o poder dos Estados Nacionais. Apenas representa uma economia internacionalizada, caracterizada por processos de

intercâmbio entre economias nacionais distintas, sendo isso uma tendência do capitalismo desde as suas origens. Portanto, esses processos não são uma novidade absoluta e inevitável, e muito menos incontrolável, além de não terem o alcance propagado (Batista, 1998, p. 136). O discurso da “globalização” é particularmente nocivo quando associado à “queda” dos Estados Nacionais e da conseqüente diminuição da sua capacidade em intervir no campo econômico ou social.

As mudanças ocorridas na noção de desenvolvimento, nos momentos assinalados acima ou em outros que os sucederam, e as estratégias de intervenção do Banco Mundial que daí derivaram mostram que, apesar da incorporação de outros fatores, o crescimento econômico continuou sendo considerado o principal responsável pelo desenvolvimento social dos países periféricos.

1.4 – O ressurgimento do liberalismo e sua crítica às políticas sociais

A intervenção patrocinada pelo Banco Mundial nas políticas sociais, a partir da década de setenta, acompanhou o revigoramento do liberalismo econômico, que havia ficado latente desde o final dos anos vinte, quando a crise do capital desencadeou a Grande Depressão econômica mundial, e no conseqüente abrandamento das idéias do *laissez faire*. O declínio do liberalismo, que teve início no período entre guerras e se acentuou nos anos seguintes, ocorreu junto e como conseqüência da desorientação e do senso de catástrofe que atingiu muito mais os círculos de poder econômico e político do mundo capitalista, com a crise de 1929, do que as massas, as quais acreditavam haver uma saída à esquerda ou à direita para o desemprego, para o colapso dos preços agrícolas e para o alto custo de vida que os assolava.

Com o objetivo de intervir nos problemas que se apresentavam, os Estados promoveram uma corrida protecionista, passando a erguer barreiras para resguardar seus mercados e as moedas nacionais, proteger a agricultura, promover o pleno emprego e, instalando modernos sistemas previdenciários,

mesmo sabendo que essas medidas representavam o arrefecimento temporário do livre sistema de comércio multilateral “sobre o qual acreditavam repousar a prosperidade do mundo” (Hobsbawm, 1995, p.100).

A incorporação do planejamento moderado como estratégia de desenvolvimento possibilitou um crescimento econômico, entre os anos de 1947 e 1973, caracterizando um período dourado para o capitalismo. Nesse período, criou-se “uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal, operando em grande medida por sobre as fronteiras do Estado (‘transnacionalmente’) e, portanto, também, cada vez mais, por sobre as barreiras da ideologia do Estado” (Hobsbawm, 1995, p. 19).

Entretanto, o longo período de desenvolvimento do sistema capitalista acabou, encerrando a “era dourada” e promovendo a ruptura do “decoro Keynesiano”, possibilitando, assim, a partir da década de setenta, o ressurgimento do velho pensamento liberal, travestido de “neoliberalismo”, e seu ataque aos programas e políticas estatais, que asseguravam aos trabalhadores o acesso a determinados bens e serviços. A ideologia “neoliberal” tem atribuído ao Estado o papel do grande vilão das vicissitudes econômicas. Percebe-se, contudo, que este receituário apresenta-se mais apropriado aos países periféricos, não encontrando a correspondente atuação do Estado nos países centrais, de onde essa ideologia se originou e foi difundida.

A essência do arsenal do “neoliberalismo” é “restaurar o mercado como instância mediadora social elementar e insuperável e uma posição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (Neto, 1995, p.192). A ofensiva às políticas sociais, empreendida pelos defensores dessa doutrina, tem sido linear, embora com resultados distintos, atingindo tanto os países que conseguiram construir um Estado de bem-estar-social, como os países periféricos que só conseguiram realizar um esboço de proteção social a seus trabalhadores, um arremedo de *welfare state*, com uma cidadania *restrita e regulada*. O surgimento de “Estados de bem-estar social”, na Europa Ocidental, resultou de um processo determinado por vários fatores que, articulados, ajudam a explicar esse momento de amplas reformas e conquistas sociais. Os vencedores

da Segunda Guerra Mundial percebiam claramente que a construção de uma sociedade mais eqüitativa se fazia necessária para o alcance de uma paz duradoura, devendo para isso despende todos os meios para melhorar as condições de vida das pessoas.

Antes mesmo do fim da Guerra, Winston Churchill, então Primeiro Ministro Britânico, assumiu compromisso com a construção de um Estado de bem-estar social e com o pleno emprego. As ameaças que seguiam o avanço fascista e a necessidade de reprimi-lo foram motivos para a coalizão de forças de resistência antifascistas num espectro que ia da direita à esquerda. A coalizão, que permaneceu no imediato pós-guerra, fez com que surgissem em quase toda a Europa Ocidental governos que, não raro, uniam representantes conservadores, liberais, comunistas e social-democratas numa mesma mesa. Esses governos, com uma tendência à esquerda e comprometidos com reformas sociais, defendiam princípios inspirados no Iluminismo e nas revoluções, como o “progresso pela aplicação da razão e da ciência; educação e governo popular; nenhuma desigualdade baseada em nascimento ou origem; sociedades voltadas mais para o futuro do que para o passado” (Hobsbawm, 1995, p.176).

Além disso, tinham aspirações e desejos comuns que possibilitavam uma mesma proposta de política nacional, que ampliava os direitos sociais, rejeitando a postura liberal do *laissez faire*. “O capitalismo constitucional ocidental, os sistemas comunistas e o Terceiro Mundo estavam igualmente comprometidos com iguais direitos para todas as raças e ambos os sexos, mas não de uma forma que distinguisse sistematicamente um grupo do outro, ou seja, todos ficavam aquém do objetivo comum”, rejeitavam a postura liberal do *laissez faire*, “após 1945 eram quase todos Estados que, deliberada e ativamente, rejeitaram a supremacia do mercado e acreditaram na administração e planejamento da economia pelo Estado” (Hobsbawm, 1995, p.176).

Os aspectos apresentados, em associação ao confronto frio entre capitalismo e socialismo que se seguiu ao fracasso da grande aliança antifascista, numa luta sem tréguas para provar quem era o melhor, obrigou os defensores do capitalismo a promover, nos países centrais, um amplo sistema de proteção social

com oferta de serviços públicos para todos, numa tentativa de mostrar que o capitalismo também tinha “face humana” e preocupava-se com o bem-estar das pessoas. Segundo Hobsbawm, “uma das ironias deste estranho século é que o resultado mais duradouro da Revolução de Outubro, cujo objetivo era a derrubada global do capitalismo, foi salvar seu antagonista, tanto na guerra (derrotando o exército Alemão) quanto na paz, fornecendo-lhe o incentivo – o medo para reformar-se após a Segunda Guerra Mundial e, ao estabelecer a popularidade do planejamento econômico, oferecendo-lhe alguns procedimentos para sua reforma” (Hobsbawm, 1995, p.17).

Esse sistema de proteção, experimentado por cerca de 30 anos, foi garantido pelo chamado *salto avante* que a economia capitalista viveu nesse período de ouro, simbolizando um de seus períodos mais expansivos. Entretanto, o período que parecia dourado acabou, as crises cíclicas do sistema tornaram-se cada vez mais contundentes, expandindo-se para todo o globo, e os defensores do livre mercado puderam ressurgir das cinzas, numa versão do liberalismo que passou a desprezar até mesmo os princípios liberais clássicos, como a liberdade, a igualdade, o direito à vida e aos bens públicos, filiando-se ao liberalismo conservador pós-iluminista com predomínio do aspecto econômico, com tendência à eliminação de bens públicos universais, restando, quem sabe, a segurança para manter a ordem e garantir a propriedade. O pensamento liberal do final do século passado, denominado de “neoliberalismo”, reaparece de forma limitada e quase clandestina logo após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, regiões onde imperava o capitalismo avançado. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. O texto mais característico é “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944, por Friedrich Hayek. Trata-se de um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Nessa concepção, as políticas sociais não são compreendidas como direitos, mas como ato de filantropia, daí que devem ser assumidas pela própria sociedade por meio de organizações não estatais, pelos empresários, cabendo ao

governo apenas a sua regulamentação. Campos, discutindo a questão do declínio do espaço público, afirma que “há um apelo pós-moderno à filantropia, ou à face ética e social das empresas, que seriam os atores potentes para restaurar a justiça social e reconstruir a cidadania esgarçada. Sem dúvida, trata-se de um discurso ideológico, interessado em embaralhar a discussão sobre a ordem social contemporânea. Aposta-se no desabrochar de um surto de piedade entre os poderosos” (Campos, 2000, p.177).

Segundo os liberais, com medidas dessa natureza, ter-se-ia um Estado enxuto com a função de criar agências encarregadas de contratar e controlar os serviços privados. Entretanto, essas agências ou organizações em princípio não se subordinariam a nenhum controle direto de organismos políticos legítimos, como o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais, podendo transformar-se em poderosas instâncias decisórias, sem o controle público. A versão e a adaptação prática atual desse pensamento estão expressas no “receituário” do “Consenso de Washington”, expressão que surgiu de encontro realizado em novembro de 1989, na capital americana, quando se reuniram funcionários do governo americano, especializados em assuntos latino-americanos; representantes dos organismos internacionais ali sediados, o FMI - Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento e alguns eméritos economistas, com o intuito de proceder a uma avaliação das reformas econômicas patrocinadas nos países da América Latina. Nesse encontro, determinaram-se diretrizes para política macroeconômica, as quais têm inspirado as reformas implementadas em países periféricos como o Brasil, nas últimas duas décadas. Essas diretrizes básicas compreendem a desregulamentação da economia com abertura comercial e financeira, o equilíbrio das contas públicas com a privatização das empresas estatais, a flexibilização da mão de obra e o estabelecimento de uma taxa cambial realista (Batista, 1994).

Desde a década de oitenta, os empréstimos de organismos internacionais como o Banco Mundial, que são oferecidos com base nos mesmos parâmetros de qualquer relação comercial, no que se refere aos custos do dinheiro emprestado, estão, além disso, condicionados à aceitação do “receituário” formulado no

“Consenso de Washington”; na prática, isso implica em monitorar as políticas econômicas e sociais dos países prestatários.

Quadro 1 - Resumo das propostas de ajuste estrutural

Áreas de influência das políticas	Recomendações	Objetivos
A. Ao setor privado - Política comercial e de Preços - Política de promoção de poupança e investimentos	- Liberalizar comércio. - Baixar e igualar taxas de proteção efetiva. - Revisar políticas de preços relativos. - Diminuir drasticamente os subsídios ao consumo. - Alentar intermediação financeira com taxas de juros reais positivas. - Reordenar incentivos e prioridades do investimento privado. - Eliminar restrições ao investimento externo.	- Permitir que operem as vantagens comparativas e aproveitáveis plenamente. - Eliminar nesgo antiexportador da produção - Refletir preços internacionais. - Remover a repressão financeira. - Privilegiar projetos que melhorem a balança de pagamentos. - Fomentar a livre circulação de capitais.
B. Ao setor público		
- Política de reordenamento do gasto e do investimento públicos - Políticas de empresas públicas	- Eliminar subsídios a bens e serviços públicos. - Reduzir os custos unitários dos programas sociais. - Reorientar políticas de investimentos. - Redefinir o papel do setor público em atividades produtivas em termos de demanda e concorrência no mercado.	- Desalentar gastos improdutivos que pesem no déficit fiscal. - Estabelecer prioridades de investimento em função da estrutura de preços internacionais e recursos disponíveis. - Promover rentabilidade e eficácia. - Estimular iniciativa e participação privada.

Fonte: Lichtensztein & Baer, 1987.

A partir da crise dos anos 80, houve uma retração dos bancos privados internacionais que concediam empréstimos para os países periféricos, sendo necessário uma intervenção direta dos “guardiões da acumulação privada internacional”. Nesse momento, ganham destaque econômico e político organismos multilaterais de crédito como o FMI e o Banco Mundial, que passaram a intermediar e ampliar o fornecimento de empréstimos aos países membros em

crise. A liberação dos empréstimos vinculava-se à realização de planos de estabilização econômica e de ajustes estruturais e setoriais, nos países devedores, para que estes voltassem a pagar os juros e os serviços da dívida, garantindo dessa forma que os bancos privados não entrassem em colapso financeiro. A síntese das propostas de ajuste estão expressas no Quadro 1. Conforme o item B desse Quadro, um parâmetro básico para a reforma do setor público seria o reordenamento dos gastos públicos, ou seja, diminuir os investimentos do Estado em serviços “improdutivos” que aumentam o déficit público, privilegiando os projetos que possam melhorar as contas públicas.

A crítica sobre a participação do Estado na oferta de serviços públicos, tem insistentemente caracterizado e recolocada em estudos, relatórios e documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial, revelando a sua filiação e a incorporação dos velhos pressupostos liberais, reapresentados no atual “receituário neoliberal”. O esforço que o Banco Mundial tem feito para imprimir e consolidar uma nova dinâmica nas relações internacionais, fundamentada em princípios liberais e, conseqüentemente, redefinindo os papéis dos Estados Nacionais, pode ser verificado nas mudanças promovidas em sua pauta de financiamento, nas exigências financeiras e políticas, expressas nos acordos de empréstimos, nas suas normas operativas e nas modalidades de financiamento que prioriza para os países prestatários.

CAPÍTULO II

O Banco Mundial: sua proposta educacional para o Brasil

Na sociedade Brasileira, assim como em muitas outras, a educação se constitui como direito fundamental e essencial do ser humano, e são diversos os documentos que corroboram com tal afirmação. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1998) afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”.

Mas, afinal de contas, o que é educação? A quem cabe o dever ou a obrigação de educar? Talvez seja impossível encontrar uma definição que satisfaça a toda amplitude dessa palavra, mas a título de exemplo citaremos duas. O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001) define educação como: “Ato ou efeito de educar (-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Civilidade, Polidez”. Já a professora Maria Lúcia de Arruda Aranha aprofunda um pouco mais a questão e propõe:

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade. (ARANHA, 1996, p. 15)

Segundo esta última definição, que consideramos ser mais completa, nota-se que a educação pode variar de acordo com a cultura e além disso, pode se constituir em um instrumento transformador da sociedade, na medida em que ela deseje esta transformação e tenha participação ativa neste processo.

Quanto à responsabilidade pelo ato educacional, podemos dividi-la em duas partes que se complementam. Desde seu nascimento, o indivíduo já recebe como educação os hábitos e costumes das pessoas a sua volta e da sociedade em que

está inserido; como complementa PIRES (2003, p. 79), “pelo simples fato de se relacionarem, os homens se educam mutuamente”. A esse tipo de educação chamamos de educação não formal.

Já à educação que recebemos na escola por meio dos professores com suas respectivas disciplinas, damos o nome de formal. Na educação formal, sabemos quem são os professores; na não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos, como por exemplo os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, os meios de comunicação de massa, etc.

São esses dois tipos de educação que serão responsáveis pela formação intelectual e psicológica do indivíduo, lhe transmitindo conhecimento e valores que nortearão suas ações e decisões durante a sua vida.

Em nosso país, cada vez mais explicitamente, assistimos a um distanciamento da sociedade (especialmente da instituição familiar) de sua função e responsabilidade para com a educação, fazendo aumentar de forma assustadora o peso da educação formal, conforme fica evidente nas palavras de BRAVERMAN:

A ruína das habilidades da família e da própria família, da comunidade e dos sentimentos de vizinhança de que o desempenho de muitas funções dependia antigamente, deixa um vácuo. À medida que os membros da família, muitos deles agora trabalhando longe do lar, tornam-se cada vez menos aptos a cuidar uns dos outros em caso de necessidade, e à medida que os vínculos de vizinhança, comunidade e amizade são reinterpretados em uma escala mais estreita para excluir responsabilidade onerosa, o cuidado dos seres humanos uns para com os outros torna-se cada vez mais institucionalizado (1977, p 238).

Não cabe aqui discorrer sobre os motivos da desestabilização dos núcleos sociais, em especial a família, uma vez que este não é o foco deste trabalho. Importante é considerar a existência desse fato e perceber como ele transfere para a educação formal, quase na sua totalidade, a responsabilidade pelo processo educacional. Dessa forma, fica a cargo da educação formal, quase integralmente, a formação do indivíduo, levando-o a uma visão de mundo mais

estreita ou mais ampliada, que neste caso permitirá ao indivíduo uma melhor leitura da realidade, levando-o a se posicionar diante dela.

Uma vez que tenha ficado clara a importância e o peso da educação formal para a formação do cidadão no Brasil, resta compreender quais são os atores envolvidos nesse processo. Atualmente, conforme todos nós sabemos, é através do Estado, na figura do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que se concebem as políticas educacionais em nosso país, tanto nas instituições públicas como nas particulares, pois é o MEC quem define todos os parâmetros referentes à educação, desde as disciplinas que são obrigatórias no currículo escolar, até o conteúdo e carga horária mínima referentes a elas. Embora não seja o objetivo central deste trabalho, julgamos importante falar um pouco sobre como se deu o processo de institucionalização da educação no Brasil, através de um rápido sobrevôo sobre os principais momentos da história da educação no nosso país. Esse esboço histórico nos permitirá compreender sobre que bases se estabeleceram as políticas educacionais em nosso país, nos ajudando a entender o momento atual.

2.1 – Breve histórico da educação formal no Brasil

A história da educação brasileira não é uma história difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas. A primeira grande ruptura travou-se com a chegada dos portugueses ao nosso território. Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação, e convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. O fato é que a educação indígena foi interrompida com a chegada dos jesuítas. Comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador. Sobre esse fato declara ARANHA:

Apenas 15 dias depois, os missionários já fazem funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”. É o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalhados pelo Brasil (1996, p. 99).

No Brasil os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Neste momento inicial, a educação é utilizada como uma ferramenta fundamental para a desintegração da cultura indígena e para outros fins, entre eles o de possibilitar um maior controle sobre os índios, como demonstram as palavras da professora Maria Lúcia:

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever (ARANHA, 1996, p. 101).

E ainda:

(...) os jesuítas monopolizavam o ensino no Brasil, apoiados pela Coroa que também os auxilia com generosas doações de terras. O governo de Portugal sabe o quanto a educação é importante como meio de submissão e de domínio político, e, portanto, não intervém no plano dos jesuítas (1996, p. 102).

Observamos claramente através desse relato a utilização da educação para alienação e dominação política. Veremos adiante que esta não foi a única vez que isso ocorreu em nosso país.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Eles foram expulsos das colônias em função do grande poder e influência que passaram a gozar entre as várias camadas sociais na colônia, o que passou a incomodar a Coroa, que decide expulsá-los do Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas, o que ocorreu na prática foi um desmantelamento total da estrutura educacional montada por eles; no entanto nada melhor foi colocado em seu lugar. O curso de humanidades, típico do ensino Jesuítico, foi modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, em que professores, em sua maioria mal preparados, ministram suas aulas. Durante esse período do Brasil colônia, aumenta o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta: “persiste o panorama do analfabetismo e do ensino precário, agravado pela expulsão dos jesuítas e pela demora da reforma pombalina. A educação está à deriva” (ARANHA, 1996, p. 135).

Em decorrência de atritos entre a Coroa portuguesa e Napoleão Bonaparte, em 1808, a família real muda-se para o Brasil Colônia, fato responsável por desencadear intensas transformações políticas e econômicas. Com relação à educação, observam-se algumas mudanças, mas nada que possa alterar de forma significativa a realidade, uma vez que as medidas adotadas são inconsistentes e dispersas, haja vista a condição de marginalização a que continuava submetido o ensino primário e a prioridade dada ao investimento em escolas superiores, a fim de atender as necessidades da época: “formar oficiais do exército e da marinha (para defesa da colônia), engenheiros militares, médicos e abrir cursos especiais de caráter pragmático” (ARANHA, 1996, p. 153).

Após a independência (1822), é outorgada pela Coroa a primeira Constituição brasileira. O Art. 179 da Lei Magna de 1824 dizia: “*instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*”. No entanto, uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834, descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto a escola elementar e secundária ficaria a cargo das províncias. Esse fato acaba sendo o golpe de misericórdia que faz malograr o início de uma possível recuperação na educação brasileira:

A descentralização impede de vez a unidade orgânica do sistema educacional, com o agravante de deixar o ensino elementar para a incipiente iniciativa das províncias, com as suas múltiplas e precárias orientações (ARANHA, 1996, p. 152).

Dessa forma, o direito ao acesso à educação básica para todos não passou de uma intenção prevista em lei, até porque no período do Império somente a elite econômica era dotada do direito à cidadania, fazendo com que grande parte da população não fosse beneficiada com a referida lei.

Já no fim do período imperial, o então dominante pensamento católico começa a enfrentar a oposição do positivismo e da ideologia liberal leiga, que exercem influência sobre diversos assuntos nacionais, entre eles a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pela inclusão do ensino das ciências. Nota-se porém, que essas discussões ocorrem sem participação alguma da maior parte da sociedade, uma vez que o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75%, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística.

Com a queda da monarquia, em 1889, se inicia o período republicano trazendo com ele fortes influências do Positivismo¹³ e das idéias Liberais. Na Constituição de 1891, é estabelecida a separação entre a Igreja e o Estado e, conseqüentemente a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. É também reafirmada a descentralização do ensino, ficando a cargo da União a educação superior e secundária e aos Estados o ensino fundamental e profissional. Nesse primeiro momento da nossa república (até 1945), alguns fatos merecem destaque:

- O movimento escolanovista, que defende o ensino público e laico para todos e critica o sistema dual existente, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres.
- A controvérsia entre os representantes da *escola nova* e os da igreja católica, que defendem que a verdadeira educação só pode existir vinculada à visão moral cristã.

¹³ Segundo Augusto Comte (pai deste movimento), três pressupostos são básicos para o positivismo: primeiro, a verdadeira observação é a única base possível dos conhecimentos; em segundo deve-se reduzir o estudo a si mesmo, sem considerar seus aspectos metafísicos; e finalmente a terceira regra diz que a previsão racional é o destino das leis positivas. Em suma para o positivismo deve-se ver para prever, fazendo observações através de classificações e comparações objetivando a formulação de leis baseando-se no pressuposto que existe uma ordem constante e necessária dos fenômenos da natureza.

- A criação, em 1930, do ministério da Educação e Saúde, órgão importantíssimo para a o planejamento das reformas educacionais em nível nacional.
- A ampliação da oferta de escolarização, embora isso não aconteça de forma homogênea pelo território nacional.
- A atenção dada ao ensino profissionalizante, com a criação do Senai e do Senac.

Sobre este último tópico, convém ressaltar que foi motivado por uma necessidade daquele momento, uma vez que a urgência de mão de obra para uma industrialização crescente fez com que fossem criadas essas duas instituições de ensino profissionalizante. Embora se deva reconhecer o êxito do Senai e do Senac, é preciso identificar aí o sistema dual de ensino, conforme evidencia ROMANELLI:

A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificam” socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (1987, p. 169).

Fato que também merece destaque nesse período é a forma como a educação foi utilizada durante a ditadura de Getúlio Vargas para a divulgação de uma ideologia política definida, através da lei do ensino secundário. A professora Otaíza de Oliveira chega a afirmar que, naquele momento, a educação foi utilizada como meio de disseminar idéias de caráter fascista, distanciando-se de um dos seus grandes ideais, que é formar um cidadão crítico e livre intelectualmente.

Em síntese, a julgar pelo texto da lei, o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças (ROMANELLI, 1987, p. 157).

No período entre 1945 e 1964, o Brasil passa a eleger seus representantes através do voto popular. Esse período é fértil em significativas contribuições culturais, como a Bossa Nova e o Cinema Novo. A discussão sobre educação no país ganha corpo e tem como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que leva 13 anos para entrar em vigor. Em novembro de 1948, esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Num primeiro momento, as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação.

De um lado, representantes dos interesses conservadores “defendem a liberdade do ensino”, condenam o monopólio do Estado sobre a educação e defendem a iniciativa de ensino privado. Na verdade, implicitamente, desejavam garantir uma educação diferenciada para a elite e, conseqüentemente, reforçar a estrutura dualista na educação.

De outro lado, posicionam-se os representantes do escolanovismo em defesa da escola pública. Em 1961, a Lei nº 4.024/61 é publicada, embora já ultrapassada, em conseqüência do tempo dispensado aos debates, fruto do conflito de interesses.

Apesar das pressões para que o Estado financiasse apenas a educação pública, a lei contempla também, em seu art. 95, as escolas privadas, como cita ARANHA:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: (...) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e *particulares* [grifo nosso] para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (1996, p. 204 - 205).

Esta “cooperação financeira” contribui ainda mais para que sejam mantidas as características de dualidade no ensino e desigualdade nas oportunidades, haja vista que, na época da promulgação da referida lei, aproximadamente 50% da população escolar do Brasil estava fora da escola.

Em que pesem os reveses desse período, ele pode ser considerado um dos mais promissores em relação à educação. Nele atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachcoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros. Além disso, se destacaram diversos projetos de renovação do ensino público, com a implantação do ideário escolanovista. Tudo isso viria abaixo nos anos seguintes.

Depois do golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. A Ditadura Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos ou feridos nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar.

Outra marca desse período é a manipulação explícita do sistema educacional para tornar, especialmente os jovens, “receptivos” e conformes à nova situação que se apresentava. Nas palavras de ARANHA:

(...) a intenção explícita da ditadura em “educar” politicamente a juventude se revela no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que torna o ensino de Educação Moral e Cívica obrigatório nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. (...) Nas propostas curriculares do governo transparece o caráter ideológico e manipulador destas disciplinas (1996, p. 211).

No campo econômico, o governo militar rompe com o nacional desenvolvimentismo e opta pela ampla abertura ao capital estrangeiro. Essa medida resultou na implantação de mais empresas multinacionais no país, na ampliação do mercado de trabalho e consequentemente no aumento da demanda por escolarização. Essa necessidade levou à realização de mudanças na estrutura do ensino de 1º e 2º graus e à expansão dos cursos técnicos e profissionalizantes,

que pretendiam formar rapidamente mão de obra qualificada para ser absorvida pelas indústrias.

No bojo das reformas educacionais, foram feitos alguns acordos, dentre os quais se destaca o MEC-Usaid¹⁴ (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), em que o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para implantar a reforma na educação.

Segundo ARANHA:

A partir daí, desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina (1996, p. 213).

E ainda:

Sem considerar as críticas precedentes, todas graves, o fundamental se acha no caráter tecnocrático da reforma, segundo o qual os *valores da eficiência e da produtividade se sobrepõem aos pedagógicos* (1996, p. 216, grifo nosso).

A reforma imposta com o objetivo de atender as demandas do capital estrangeiro é estruturada com a intenção de suprir as necessidades produtivas do mercado sem se preocupar com a dimensão didático-pedagógica que deve perpassar toda a proposta do campo da educação. Conforme veremos adiante, essa forma de se pensar e fazer educação não foi interrompida com o fim da

¹⁴ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

ditadura, mas ganhou força e hoje em dia se faz ainda mais presente, sob a tutela do Banco Mundial.

No início da década de 1980, o regime militar já apresentava sinais de enfraquecimento, e a sociedade civil, a classe política e as organizações estudantis se apresentavam de forma mais contundente contra o arbítrio, a fim de recuperar os espaços perdidos. Em 1985, passamos ao primeiro governo civil depois da ditadura, mas ainda com inúmeros resquícios da fase autoritária. Em 1988 é promulgada uma nova constituição que introduz inovações e assume compromissos com a educação, como por exemplo: a gratuidade do ensino público; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a autonomia universitária e a valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Após amplo debate, em virtude do jogo de interesses a que está submetida a educação, em dezembro de 1996 entra em vigor a nova LDB, que tem como eixos norteadores o trabalho e a prática social, apresenta a educação escolar composta pela educação básica (introduzindo a educação infantil como educação formal) e educação superior e eleva a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e a educação especial à condição de modalidades da educação básica.

Seria ingenuidade achar que apenas uma nova legislação educacional resolveria os problemas do setor e proporcionaria uma educação de qualidade e acessível a todos. Assim como nas constituições anteriores, boa parte desta se converteu em letra morta, e os interesses de ordem política e econômica mais uma vez se puseram no caminho rumo a uma melhor situação para os profissionais da educação e principalmente para a população.

Essa breve reflexão acerca da história da educação brasileira procurou evidenciar a inconsistência das políticas públicas no campo educacional em todos os diferentes contextos históricos deste país. Procurou mostrar também que, por diversas vezes, a educação foi utilizada não como meio de despertar a consciência crítica das camadas populares, mas, pelo contrário, como um poderoso instrumento de dominação política e alienação ideológica, capaz de

garantir a ordem social vigente e o sistema de dominação existente. Importante também é perceber que a maioria absoluta da população esteve sempre à margem dos debates que definiram os rumos da educação, bem como observar a existência de um sistema dual de ensino, onde a qualidade na educação se converte em privilégio de poucos.

2.2 – Em cena: o Banco Mundial

Conforme vimos no tópico anterior, historicamente o sistema educacional brasileiro tem sido utilizado de forma a contribuir para a manutenção do *status quo*, em que a maior parte da população não tem acesso a uma educação ampla e que lhe garanta melhores oportunidades. Dessa forma, o mesmo esteve subordinado ao interesse das elites, que direcionava os projetos educacionais segundo as suas próprias conveniências. No atual momento, isso não é diferente, e para compreender as razões por que isso ocorre é necessário um olhar mais amplo sobre a educação, ultrapassando os limites do campo educacional e contemplando também os aspectos econômicos que são determinantes em nossa sociedade, conforme nos afirma BRINHOSA:

As políticas sociais implementadas na sociedade brasileira, que também é estruturada com base nas relações de trabalho, possuem vínculo econômico, social e político com as políticas estruturadas e definidas pelas relações sociais e internacionais de produção. (2003, p. 40).

E ainda:

(...) isso significa dizer que é imprudência trabalhar com as políticas de um setor da sociedade – neste caso a educação –, sem relacioná-las e correlacioná-las com as condições em que os homens produzem e definem as relações sociais de produção, que no caso, insere-se no modo de produção capitalista. (2003, p. 40).

Assim, para fazer uma leitura plena dos problemas referentes à educação em nosso país, precisamos considerar o contexto em que ela se insere, bem como os atores que dominam o atual cenário. Nas palavras de SANFELICE:

As teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas sociais e muito especialmente das políticas educacionais. (...) Hoje é notório o financiamento internacional da educação e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino, mas na lógica do mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior. (2003, p. 10).

Entre as agências mundiais citadas acima, uma se destaca pelo protagonismo alcançado nas últimas décadas: o Banco Mundial. A intervenção do Banco Mundial nas políticas sociais, a partir da década de setenta, acompanhou o revigoramento do liberalismo econômico, que havia permanecido latente desde o final dos anos vinte, quando a crise capitalista culminou na Grande Depressão econômica mundial, e no conseqüente abrandamento das idéias do *laissez faire*. Com o ressurgimento do velho pensamento liberal, travestido de “neoliberalismo”, e seu ataque aos programas e políticas estatais que asseguravam aos trabalhadores o acesso a determinados bens e serviços durante os chamados “anos de ouro do capitalismo”, foi retomada a ofensiva às políticas sociais por parte dos Estados. O conceito de “Estado mínimo”, empreendido pelos defensores dessa doutrina, tem sido linear, embora com resultados distintos, atingindo tanto os países que conseguiram construir um Estado de Bem Estar Social, como os países periféricos que só conseguiram realizar um esboço de proteção social a seus trabalhadores, um arremedo de *welfare state*, com uma cidadania restrita e regulada. Estas ações têm como objetivo diminuir os gastos públicos, de forma a garantir o excedente necessário para pagamento de juros e serviços das dívidas:

(...) o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura destas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 1996, p. 21).

O eixo dessa reestruturação econômica baseia-se numa tríade: privatização, controle cambial e abertura do mercado. O impacto para a sociedade é caro: recessão, desemprego, brutal elevação dos juros, concentração de renda, fragilização do movimento sindical, redução dos investimentos sociais e desmonte dos serviços públicos essenciais para a sociedade.

Nesse contexto, a educação foi incorporada a essa lógica do mercado. Uma das marcas da atuação do neoliberalismo foi a construção de um novo consenso em que o espaço público deixou de ser percebido como conquista e direito da sociedade e passou a ser lido como um entrave ao livre desenvolvimento das aptidões individuais que se expressam na iniciativa privada, representante da liberdade do mercado.

A educação, ao se integrar à lógica do mercado, assumiu seu lugar enquanto mercadoria. Ora, a existência dessa mercadoria específica, o conhecimento, implica que os setores mais ricos consomem um produto de maior qualidade, por comparação aos setores menos favorecidos. Além disso, vão existir aqueles que estarão excluídos do sistema educacional, incapazes que são de participar do mercado como consumidores. A eles é reservada a escola pública, cujo principal foco está na contenção de possíveis comoções sociais, implementando uma ideologia de conformação com a realidade e oferecendo serviços básicos, como por exemplo a merenda escolar. Nessa direção nos aponta ALTMANN:

(...) a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva (2002, p.79)

No Brasil, o número e a abrangência dos projetos financiados pelo Banco Mundial têm sido bastante significativos nos últimos anos, bem como se têm modificado a forma e as características dos financiamentos concedidos para a área de educação. Segundo MACHADO:

No período de 1993 a 2004 foram aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil 124 projetos em diferentes áreas, representando mais de um terço do total dos projetos financiados no país desde meados da década de 40 (2005, p. 02).

Conforme os dados das tabelas 1 e 2, o número de projetos aprovados no período demonstra uma atuação constante e um relacionamento consolidado entre os governos brasileiros (federal, estadual ou municipal) e o Banco Mundial.

Tabela 1 – Número de projetos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil, por ano entre 1993 e 2004

GOVERNOS	ITAMAR					FHC					LULA		
ANO	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Número de projetos	7	10	7	8	18	12	8	10	12	11	9	12	124

Fonte: Banco Mundial (2005).

Tabela 2 – Valores aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil, para todos os projetos, por ano, entre 1993 e 2004

US\$ milhões													
GOVERNOS	ITAMAR					FHC					LULA		
ANO	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Valores	1.002,1	760,0	462,0	918,0	1.700,6	1.096,5	1.420,5	1.593,17	1.479,45	1.406,69	1.207,21	1.818,26	14.864,48

Fonte: Banco Mundial (2005).

Com relação à educação, proporcionalmente, os valores são bem mais modestos, conforme nos afirma MACHADO:

No período em estudo (1993 a 2004), poucos foram os valores de empréstimos destinados à educação básica para o Brasil, se isto for avaliado em comparação com os demais setores. (...) durante os anos analisados, a educação básica captou 9,21% do total de recursos emprestados pelo Banco Mundial, para diferentes projetos nas mais diversas regiões do país. (2005, p. 04).

Alguém poderá dizer que, dado ao incipiente valor investido pelo Banco Mundial no setor educacional brasileiro, a sua influência não deva ser significativa, mas o que ocorre é o inverso, uma vez que, dentro da política de financiamento mantida atualmente pelo Banco Mundial para educação, os empréstimos financeiros não ocupam a centralidade nas suas ações e sim a consultoria e assistência técnica para ações direcionadas nesse setor:

O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); *o BM 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 (TORRES, 1996, p. 126, grifo nosso).

Assim, podemos afirmar que a política atual do Banco não é mais a de financiar o "hardware" (equipamentos e prédios), mas sim o "software" (as reformas). Isso deve ser lido como a proposta do Banco de financiar e intervir na programação do sistema educacional, das políticas sociais como um todo, não se limitando a partes do sistema. Suas propostas, emitidas através de documentos, são bem articuladas e relativamente uniformes para os países em desenvolvimento, contemplando deste as macropolíticas até a sala de aula. Tomando como base o documento emitido em 1995 com o título *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*, faremos uma breve análise das principais orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Inicialmente, o documento traz um resumo dos principais problemas que afetam os sistemas educativos nos países em desenvolvimento, o que orientará as suas propostas para a resolução dos mesmos. Podemos resumi-los em cinco tópicos: (Banco Mundial, 1995).

- a) O número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos;
- b) Apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário;
- c) A alfabetização de adultos permanece como um grande problema;

- d) A demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade de muitos sistemas educacionais têm de atendê-la;
- e) As despesas públicas com educação são crescentes e a aplicação de seus recursos é, na maioria das vezes, ineficiente e injusta.

Diante deste quadro, o documento classifica como urgente a necessidade de uma reforma educativa e propõe orientações que possibilitem uma melhora na situação. “Na ótica do Banco Mundial, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar – é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países” (TORRES, 1996, p. 131).

Ainda segundo TORRES (1996), as propostas presentes no documento do Banco Mundial de 1995 podem ser agrupadas nos seguintes itens:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica. Existe um forte estímulo por parte do Banco Mundial para que os países concentrem os recursos públicos na educação básica, já que segundo a sua visão esta é responsável pelos maiores benefícios sociais e uma forma eficaz de aliviar a pobreza e as tensões sociais.

já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis (BM, 1995, p. 18).

- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Este é julgado a partir dos próprios objetivos e metas propostas pelo equipamento escolar, sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina. Nesse resultado o que conta é o “valor agregado da escolaridade”, isto é, “o benefício do aprendizado e

o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (BM, 1995, p. 25). Na visão do Banco, alguns fatores são determinantes para um melhor desempenho escolar do aluno. Esses fatores, considerados como insumos, são analisados de acordo com o custo de investimento e o efeito positivo no aprendizado. Dessa forma, o documento classifica os insumos por ordem de prioridade de investimento da seguinte forma: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo, e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial). Uma priorização de investimento no livro didático se casa perfeitamente com a opção por uma formação docente mais escassa, já que, para o professor recém formado, o livro didático se apresenta como manual, fornecendo todas as perguntas e respostas necessárias à prática docente, e o aperfeiçoamento do profissional se dá através de cursos e seminários de apoio em serviço. Esse tipo de prática favorece a homogeneização do ensino e perpetua a clássica dependência do professor com relação ao livro didático, limitando a sua formação e crescimento. Devido a deficiências em sua formação, criatividade, atitude crítica e diversidade de conhecimento são tolhidos no profissional, que acaba por transmitir essa passividade e conformidade aos alunos.

- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, entre os quais assume grande importância a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizados apenas quatro

funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.

- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. Esta participação refere-se a três âmbitos: contribuição econômica para a sustentação da infraestrutura escolar, os critérios de seleção da escola e um maior envolvimento na gestão escolar.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos. Segundo o Banco Mundial, a atual distribuição da despesa educativa é desigual e injusta, privilegiando

os interesses de sindicatos de professores (na medida em que a maior parte da despesa educativa aplica-se a salários e a sua negociação ocupa boa parte das energias dos governos), os estudantes universitários (que provém em sua maioria de setores médios e altos), a elite e o governo (BM, 1995, p. 22).

- h) Um enfoque setorial, procurando analisar as questões educacionais sem relacioná-las com outros setores.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica. Tal análise aplicada à educação opera comparando os benefícios dos custos tanto ao nível de cada indivíduo como da sociedade como um todo.

Diante disso tudo, nota-se a presença maciça de um discurso plenamente econômico, marcado por análises de custo-benefício e taxas de retorno,

ressentindo-se fortemente da contribuição de dois atores importantíssimos nesse processo, que foram relegados a meros executores: o professor e o pedagogo. Alienados do direito à participação no debate dos rumos educacionais, cabe a eles o papel de executar o que já foi previamente determinado. Nas palavras de Torres:

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) destes insumos. (TORRES, 1996, p. 140).

2.3 - Convergências entre propostas do Banco Mundial e a educação brasileira

Não é tarefa das mais complexas notar que o discurso educacional apregoado pelo Banco Mundial tem refletido em ações objetivas por parte do Ministério da Educação do Brasil, principalmente a partir do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995). Observe a seguinte declaração do presidente do Banco Mundial: “O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação” (WOLFENSOHN, 1999, apud ALTMANN, 2002). Segundo a professora Helena Altmann, essa declaração é um reflexo da aceitação das propostas educacionais feitas pelo Banco Mundial por parte do governo brasileiro:

Esta satisfação é absolutamente compreensível, nem tanto por esta suposta “ênfase” dada pelo atual governo à educação, mas principalmente pela maneira como a educação tem sido enfatizada. Contrapondo as indicações do BIRD com as estratégias educacionais brasileiras, percebemos o quanto o ministro Paulo Renato de Souza – que já foi consultor do Banco – acata as recomendações do BIRD. (ALTMANN, 2002).

Iremos agora verificar algumas congruências existentes entre as propostas presentes no documento emitido pelo Banco Mundial em 1995 e as ações do Ministério da Educação.

No tocante à proposta de descentralização que objetiva tornar as instituições escolares mais autônomas, podemos perceber que a nova LDB já aponta nessa direção. O artigo 9º da LDB afirma que a União deve se incumbir de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1998)

A professora Helena Altmann (2002) afirma que houve uma mudança na concepção da lei em relação às anteriores, levando a uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização em termos de avaliação. O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação. Dessa forma, observamos o surgimento de diversos tipos de exames e avaliações de caráter nacional.

Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação. (ALTMANN, 2002).

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado em 1985, através do decreto nº 91.542, de 19/8/1985. Nesse projeto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fica responsável pela avaliação dos livros, cabendo aos

professores a escolha dos mesmos. No entanto, é somente a partir de 1993 que o programa passa a receber mais recursos, e a partir de 1995 o programa passa a incluir mais disciplinas, pretendendo de forma gradativa atingir a universalização da distribuição do livro didático para o ensino fundamental, conforme informações presentes no site do MEC:

A Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história. (BRASIL, 2008)

Sobre essa questão, interessante é notar que o programa se destina basicamente ao ensino fundamental, considerado pelo Banco Mundial como o foco dos investimentos a serem feitos. Segundo Altmann (2002), não existe nenhuma coincidência nisso, assim como também não há coincidência no fato de haver aumentado significativamente o investimento nesse instrumento, uma vez que o BM considera o livro didático fundamental para a melhoria na educação, definindo-o como prioritário até mesmo sobre o conhecimento e experiência do professor, por avaliá-lo melhor em relação ao custo-benefício.

É nesse contexto de priorização do Ensino Fundamental que surge o ProUni, Programa Universidade para Todos, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao programa.

O programa é dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Não são poucas as críticas feitas a esse programa. Uma delas é que os tributos que deixam de ser recolhidos poderiam ser investidos nas instituições públicas existentes, garantindo melhor

qualidade no ensino e ampliação do número de vagas. Segundo o professor Roberto Leher, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esse programa é claramente uma forma de transferência do patrimônio público para o setor privado, o que é extremamente prejudicial para a educação de uma forma geral:

O ProUni é um mecanismo, uma modalidade de parceria público-privada, que repassa recursos públicos às instituições particulares. Essa aprovação da Medida Provisória se dá num contexto em que as universidades públicas e as escolas públicas de um modo geral vivem um momento de muita dificuldade. (LEHER, 2005).

Ainda dentro do pacote de medidas da Reforma Universitária, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, surge o programa Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Suas ações se baseiam em dois pontos principais:

Assim, o REUNI tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007, p.4)

A intenção é um melhor aproveitamento da estrutura existente e da mão de obra dos professores, aumentando o número médio de alunos por professor e expandindo os turnos de atendimento. Essas metas deveriam não apenas orientar um conjunto de adaptações que cada unidade de ensino passaria a implementar, como também constituem parâmetros efetivos para a liberação de recursos.

Segundo o documento emitido pelo MEC (BRASIL, 2007, p.4), as medidas caminham no sentido de democratizar o acesso à educação superior, uma vez que a expansão do setor privado já demonstra sinais de esgotamento, causado principalmente pela inadimplência dos estudantes oriundos de segmentos sociais incapazes de arcar com os altos custos da educação superior.

Embora se reconheça o mérito e a urgência de se aumentar a oferta de vagas nas instituições públicas de nível superior, duras críticas têm sido feitas no

sentido de que esse caminho levará a um aumento do número de vagas com profundo comprometimento da qualidade do ensino.

Nesta hora percebemos que o aparentemente inquestionável objetivo do REUNI de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto N°. 6.096 cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação (MARIZ, 2007).

Segundo o professor Roberto Leher, são contundentes as influências do Banco Mundial na essência do projeto REUNI, conforme observamos no trecho de uma entrevista concedida em maio de 2007:

O programa prevê, em linhas gerais, a quase duplicação do número de estudantes de graduação, mas de uma graduação minimalista, própria do capitalismo dependente. Isso sem recursos relevantes, sem garantir a assistência estudantil e a garantia de recursos estatais para a manutenção e desenvolvimento da ampliação das IFES. Os recursos somente serão liberados a partir do atingimento das referidas metas, na melhor tradição bancomundialista. (LEHER, 2007).

A nosso ver, as reformas educacionais adotadas pelo governo brasileiro para o ensino superior caminham em conformidade com as idéias defendidas pelo Banco Mundial, que, conforme vimos anteriormente, definem que a prioridade de investimento seja para o ensino fundamental. ALTMANN (2002) é categórica ao afirmar que “segundo as recomendações do Banco Mundial, a responsabilidade por esse nível de ensino (*superior*) deve ser deixada para a iniciativa privada”.

Observamos, assim, que a preocupação com a instituição educacional de nível superior por parte do estado se dá no sentido de aumentar a quantidade de oferta de vagas, mas sem haver o investimento adequado. Logicamente, isso leva

a diversas consequências negativas; uma delas é, sem dúvida, uma queda brusca na qualidade do ensino oferecido.

Quanto à orientação dada pelo Banco Mundial a uma maior participação da comunidade e sociedade nos assuntos escolares, assistimos a fortes apelos na mídia nesse sentido, sendo emblemático o projeto Amigos da Escola. O projeto criado pela Rede Globo de Televisão tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica através da participação de voluntários da comunidade, que prestam diversos serviços, como manutenção dos prédios e palestras com profissionais de diversas áreas. Embora reconheçamos a importância de um maior envolvimento da sociedade na vida escolar, concordamos com a professora Helena Altmann quando afirma que:

A participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência para ela de responsabilidades do Estado mostra o quanto este tem se eximido de suas responsabilidades sociais. (ALTMANN, 2002).

Dessa forma, observamos através dos exemplos dados acima uma série de ações que confirmam a influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos da educação formal em nosso país.

Sem sombra de dúvida, estudar e analisar os aspectos tanto políticos quanto institucionais do Banco Mundial e as correlações possíveis de se fazer com a política educacional brasileira nos dá possibilidade não só de compreender a emergência e a trajetória da educação no interior dessa instituição, como também as questões político-ideológicas e econômicas envolvidas, bem como os nexos que se estabelecem entre esse organismo e a esfera educacional. É importante observar que a influência e interferência do Banco Mundial na educação neste país não ocorre como uma mera e simples relação mecânica de fora para dentro, mas como resultado de uma conciliação de interesses, em última instância, os econômicos, entre setores nacionais e internacionais, envolvendo o campo público e o privado, que em muitas situações não mais se distinguem.

Nas duas últimas décadas, principalmente nos anos 90, em nome da “reconstrução do Estado”, o que se viu foi a tentativa de sua destruição

sistemática, a partir da assimilação de princípios advindos, não de uma análise de nossa situação nacional e da relação com o ambiente de mudanças do cenário internacional, mas, princípios oriundos de uma visão que é ao mesmo tempo cosmopolita e provinciana, impedindo o exercício de olhar para dentro. Com o argumento da necessidade de equilibrar as contas públicas, os últimos governos do nosso país têm se empenhado na adoção de medidas no sentido de reduzir as despesas da máquina administrativa do Estado, levando a um sucateamento e amputação inconstitucional de serviços e organizações públicas, ao mesmo tempo em que aumenta o volume de recursos destinados ao pagamento de juros, de encargos e do principal da dívida externa e interna.

A primeira impressão que se tem é de que na área educacional, se tem pensado em um modelo “básico” para atender às necessidades das camadas mais humildes da sociedade. O que vemos é a implantação de um paradigma onde se levam em conta apenas as necessidades básicas do ser humano, enquanto o desenvolvimento do mundo, com seus avanços tecnológicos cada vez mais instantâneos, exige um ser cada vez mais bem qualificado e capaz de atender às necessidades do “mercado”. Estamos falando de um sistema desigual, onde, para alguns, parece ser suficiente o mínimo, o menos sofisticado, o elementar, o primário, o comum, o geral ou o arcaico e, para os outros, os mais privilegiados, os que têm acesso à riqueza material e podem pagar pelos serviços de educação, estes poderão usufruir do avanço científico e tecnológico, da sofisticação, da qualificação, da especialização e do moderno.

No contexto analisado em nosso trabalho, levando-se em consideração os diversos interesses em jogo, é preciso mais do que “vontade política” para buscar um modelo de educação que dê conta de atender a todas as demandas existentes. Faz-se necessário, acima de tudo, “romper” com a lógica que submete as questões sociais à dinâmica das relações econômicas de exploração e dominação que o capitalismo vem ampliando e aperfeiçoando, principalmente por meio dos diversos organismos espalhados pelo mundo, com destaque para o Banco Mundial e para o FMI; é preciso pensar a realidade nacional no contexto do capitalismo mundial, compreendendo quais foram e quais são as vias próprias de

avanço e as possibilidades de transformação. Enquanto se criam as condições objetivas/subjetivas para a ruptura. Concordamos com Campos (2000) quanto à tarefa inadiável, para quem deseja fundar uma nova sociabilidade, de resgatar o papel do Estado como instância redistributiva e regulamentadora das relações sociais. Mais do que isso, dever-se-ia, segundo esse autor,

pensar outros modos de fazer política social, outras maneiras para organizar a saúde, a educação, etc. O velho modo já mostrou os seus limites: a corrupção, o clientelismo, a ineficiência, as iniquidades multiplicadas, tudo por ser feito. Repensar o papel, a função e o funcionamento das organizações públicas, um desafio. (Campos, 2000, p. 08).

Não raras vezes, nos deparamos com assertivas de que as críticas, como as que fazemos neste trabalho, são estéreis, ou com pouca eficácia transformadora, quando não são acompanhadas e articuladas a projetos alternativos para a sociedade. Segundo esta forma de pensamento, estas críticas, quando muito, constituir-se-iam em denúncias contundentes e manifestações de indignação. Temos plena consciência, porém, de que a realização de projetos alternativos nem sempre estão vislumbrados a curto ou médio prazo, mas a longo prazo, e que não se pode perder de vista o desafio de se construir uma ordem social, na qual a voracidade e o desejo de acumular riqueza não seja o determinante do comportamento socioeconômico. A crítica a que nos referimos pode ser capaz de contribuir para despertar a consciência sobre a impossibilidade de se tornar o capitalismo um modelo mais humano e menos cruel, e também sobre a necessidade de resistir às diferentes formas de dominação que atualmente conhecemos por neocolonialismo e aos retrocessos políticos e/ou sociais que nos querem impingir a qualquer custo. Além disso, a crítica tem a função de auxiliar na construção de uma consciência coletiva sobre a necessidade de uma transformação futura, pois é no campo ideológico que homens e mulheres se conscientizam da existência dos conflitos e da realidade do mundo do qual todos fazemos parte. Nesse sentido, a defesa “com unhas e dentes” dos diversos direitos inerentes à sociedade, principalmente no que diz respeito a uma educação

de qualidade e acessível a todos, pode se transformar em uma importante bandeira política, onde todos aqueles que desejam a construção de uma sociedade que rompa com a expropriação nas relações entre os homens possam se engajar.

Considerações finais

Neste momento em que apresentamos as considerações finais do nosso trabalho investigativo, deparamo-nos com a necessidade de pensar nos resultados daquilo que pôde ser produzido e, não menos importante, sobre aquilo que não foi possível abordar neste trabalho, quer seja pelo tempo, pela temática analisada, pelo recorte feito, ou porque aquilo que aparece como uma “questão pendente” só emergiu em virtude do caminho percorrido, cujos resultados em parte são apresentados na forma de texto escrito; o restante fica como acúmulo de conhecimento ainda não sistematizado. Nesse sentido, o texto não revela todo o processo de mudança que ocorre com os pesquisadores, com o objeto de estudo e, conseqüentemente, com a maneira de apreendê-lo e de relacionar com a realidade.

Além do que a presente pesquisa procurou demonstrar, diversos outros fatos e acontecimentos continuam ocorrendo e sendo divulgados cotidianamente, reafirmando os pressupostos do trabalho e a tese da contrarreforma. É claro que não estamos diante de um processo linear, pois os embates e as tensões no interior da sociedade ocasionam mudanças na trajetória dos projetos; contudo, não nos iludamos, com freqüência essas mudanças têm sido mais de aparência do que de essência.

Por fim, para concluir estas considerações e o próprio trabalho, em face da análise realizada sobre a relação Brasil/Banco Mundial, cabe uma última pergunta: quais seriam as justificativas do governo brasileiro para recorrer, cada vez mais, a empréstimos externos para setores sociais, como a educação?

Do ponto de vista financeiro, não há justificativa para países como o Brasil recorrerem ao Banco Mundial para conseguir recursos externos, pois o BIRD, principal prestatário externo para o Brasil, capta os seus recursos nos mercados financeiros internacionais e os repassa em condições semelhantes às estabelecidas por aquele mercado, tanto no que se refere às taxas de juros, aos prazos de amortização, como aos períodos de carência. Além disso, a quantidade de recursos fornecida pelo Banco para o setor de educação é insignificante em

comparação com os gastos nacionais do setor, com o custo dos “empréstimos” e com a legitimidade que esse suposto financiamento lhe concede para interferir nas políticas nacionais do setor.

Do ponto de vista da autonomia administrativa para gestão dos recursos, as estratégias estabelecidas pelo Banco Mundial aos seus prestatários não permitem manobras administrativas. Enquanto os bancos privados deixam a cargo do cliente a responsabilidade pela utilização dos recursos, no caso do Banco Mundial há uma série de condicionalidades que devem ser cumpridas a priori para que ocorra a liberação dos recursos, além do monitoramento de equipe de técnicos do Banco que acompanham e avaliam o desenvolvimento dos projetos e/ou programas, cujos pareceres interferem significativamente nos desembolsos dos recursos.

Do ponto de vista do desenvolvimento econômico nacional, também não encontramos justificativas, pois é condição do Banco Mundial que as licitações para a aquisição de materiais, equipamentos ou mesmo para a execução dos projetos sejam abertas internacionalmente, e as especificações técnicas estabelecidas muitas vezes inviabilizam a participação de empresas nacionais, quer pelas questões tecnológicas, quer pelas de custo. Nesse sentido, além dos recursos externos não contribuírem com a produção interna, estimulam a importação de produtos dos países centrais.

Pensamos que a justificativa poderia estar na baixa credibilidade dos países periféricos em conseguirem recursos no mercado financeiro internacional por conta própria, em face da forma dependente com que eles têm se integrado à dinâmica capitalista internacional. Nesse intercâmbio “globalizado”, liberalizado e aberto, os produtos semimanufaturados, manufaturados, agrícolas ou extrativos, produzidos nos países periféricos, são infinitamente mais baratos que as mercadorias com alta tecnologia, produzidas nos países centrais. Nessa relação, o valor de troca entre esses diferentes produtos se situa em pólos extremos, o valor dos produtos primários, essenciais enquanto valor de uso, é aniquilado pelo valor de troca das mercadorias que incorporam os avanços tecnológicos.

Nessa lógica, o desenvolvimento dos países periféricos, apregoado pelos organismos internacionais e pelos países centrais, não passa de estratégia para

perpetuar as relações de dependência. Se essas respostas fazem sentido, cabe perguntar: a quem interessa ou interessou aceitar a pauta de financiamento do Banco Mundial e a continuidade do processo de endividamento externo? Mas este é um tema para outro trabalho de investigação.

Referências

ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Aloízio Barboza de. *O Governo Brasileiro o BIRD e o BID: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro, IPEA, 1991 (Série IPEA, 131).

BANCO MUNDIAL. *O que é a Estratégia de Assistência ao País (EAP)?* Via World Wide Web: <<http://obancomundial.org>>, acessado em 07/03/2005. In: MACHADO, Célia Tanajura. *Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo*. UESB: Estado e Política Educacional / n.05, 2005.

_____. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*, Washington D. C., 1995. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

_____. *Salud*: documento de política sectorial. Washington, D.C., 1974.

BARBETA, Luiz Carlos. *Educação para retomada do crescimento*. A Tribuna Piracicabana, Piracicaba, 10 out. 2003. Mural da Economia.

BATISTA Jr., Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos*. São Paulo: Paz e Terra. Cadernos da Dívida Externa, Nº 6, 1994

_____. *Mitos da Globalização*. Rev. Estudos Avançados da USP (São Paulo). Nº 32 V. 12 jan/abr 1998.

BELUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. *Economia e Sociedade*. Rev. do Inst. de Economia da UNICAMP (Campinas), v.4, p. 11 - 20, 1995.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB*. (Lei nº. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA Ed., 1998.

_____. *Ministério da Educação/1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em 10/ago/2007.

_____. Ministério da Educação/2007. Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 06/jan/2009.

_____. Ministério da Educação/2008, O livro didático na história da Educação Brasileira. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 08/jan/2009.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: UnC, 2003.

BRINHOSA, A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: UnC, 2003.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *Um Método para Análise e Co-gestão de Coletivos*: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000. Série Saúde em debate nº 131.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Trad. Silvana F. Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FURTADO, Celso. *O Mito do Desenvolvimento Econômico*. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GEORGE Susan & SABELLI, Fabrizio. *La Religion del Crédito*: El Banco Mundial y su império secular. Barcelona: Coleccion Intermon, 1994

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos*: o breve século XX: 1914 - 199. Trad. Marcos Santarrita. Ver. Téc. Maria Célia Paoli. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização*: a Educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. São Paulo, 1998.

_____. “Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto”. Jornal da AdUFRJ, 2007. Disponível em http://www.andes.org.br/Informandes17_entrevista.htm. Acesso em 14/01/2009.

_____. ProUni é “bóia da salvação do ensino privado”. Jornal Correio da Cidadania, 2005. Disponível em

<http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed415/pol1.htm>. Acesso em 08/01/2009.

LICHTENSZTEJN, Samuel., BAER, Monica. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro*. Tradução Nathan Giraldi. São Paulo: Braziliense, 1987.

MACHADO, Célia Tanajura. Atuação do Banco Mundial em educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo. UESB: Estado e Política Educacional / n.05, 2005.

MCNAMARA, Robert S. *Cem Países: dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: FGV, SERV. de publicações, 1974.

MARIZ, T. F. *REUNI: para onde caminha a universidade?* Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/news.php#5716>>. Acesso em 06.10.2008.

MELO, André B. C. de., COSTA, Nilson do R. *Desenvolvimento Sustentável, Ajuste Estrutural e Política Social: As estratégias da OMS/OPS e do Banco Mundial paea a atenção a saúde*, 1994, (mimeo)

NETO, Jose Paulo. Crise Global Contemporânea e Barbárie. In: Liberalismo e Socialismo: velhos e novos paradigmas. São Paulo: editora da UNESP, 1995. – (Seminários e debates)

PEARSON, Lester B (pres. da comissão). *Sócios no Progresso: Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional*. Rio de Janeiro: APEC Editora S.A., 1971.

PIRES, Valdemir Aparecido. *Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca*. 2003. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*; 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: UnC, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SINGER, Paul. Desenvolvimento e Crise. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade na educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

UGÁ, Maria Alícia Dominguez. Ajuste e Política Social: a experiência Latino-Americana. SP, 1994.

WOLFENSOHN, James. A vez dos pobres. Entrevista a Alexandre Mansur. V e j a, São Paulo, 01.12.1999.