

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Vanessa Lara Antonini

**Banco Mundial e política educacional
brasileira: um olhar sobre Fundescola e o
Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).**

Araraquara

2006

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Vanessa Lara Antonini

**Banco Mundial e política educacional brasileira: um olhar sobre
o Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Educação
Escolar, como parte das exigências
para a obtenção do título de mestre.
Eixo temático: Política e Gestão Educacional.
Linha de pesquisa: Estado, Política e Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Roseana Costa Leite

Araraquara
2006

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

Vanessa Lara Antonini

Banco Mundial e política educacional brasileira: um olhar sobre o Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Educação
Escolar, como parte das exigências
para a obtenção do título de mestre.
Eixo temático: Política e Gestão Educacional.
Linha de pesquisa: Estado, Política e Educação.

Banca Examinadora e data de aprovação:

Profa. Dra. Roseana Costa Leite

Prof. Dr. José Vaidergorn

Prof. Dr. José Marcelino Rezende Pinto

Araraquara, 03 de março de 2006.

Dedico este trabalho aos meus pais:
Antonio e Maria Aparecida e
às minhas irmãs Veronica e Mariane por acreditarem em
mim. Também pelo respeito, confiança, apoio e
compreensão nas minhas ausências.

E ao Guilherme pela paciência, pela cumplicidade e pelas
palavras de conforto nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas. Portanto, agradeço:

À minha orientadora Prof^a Dr^a Rosena Costa Leite pela confiança depositada em mim, pelos ensinamentos, pela amizade e pelas palavras de apoio tão necessárias para a concretização deste estudo.

Ao Prof Dr Jaime Cordeiro por ter despertado em mim, ainda na graduação, o interesse pela pesquisa acadêmica.

Ao Prof Dr João Augusto Gentilini pelo carinho e apoio demonstrados durante o convívio acadêmico.

À secretária do Departamento de Ciências Humanas, Rosimar, por ter sido tão prestativa e solícita em todos os momentos que precisei.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar, os quais, são os verdadeiros responsáveis pelo meu crescimento intelectual.

Aos meus grandes e melhores amigos Mariele Martins e Luciano Baratto por serem meu “porto seguro” em todos os momentos, principalmente, nas dificuldades.

A todos os meus grandes amigos pelo respeito e incentivo necessários para a concretização desta pesquisa, os quais, de forma direta ou indireta, me ajudaram a concluir esta tarefa.

Ao Prof. Dr. José Marcelino Resende Pinto e ao Prof. Dr. José Vaidergorn pela colaboração durante o exame de qualificação e defesa deste trabalho.

E, à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo suporte financeiro.

“A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso.”

John Ruskin

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as propostas e diretrizes que permeiam o Programa Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola-, o qual é fruto de um acordo de empréstimo entre Banco Mundial/BIRD e Governo Federal/MEC. Enquanto pesquisa documental adotamos como recurso metodológico a análise de conteúdo. Dessa forma, foram analisados documentos oficiais produzidos pelo MEC e pelo Banco Mundial, com a intenção de desvendar a lógica que os perpassava. O Fundescola tem o intuito de melhorar a frequência e o resultado escolar do ensino fundamental público, em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) – micro-regiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) – dos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para isso tal programa foi dividido em três etapas: Fundescola I (implantado de 1998 a 2001); Fundescola II (implantado de 1999 a 2004) e Fundescola III (dividido em duas fases A e B, implantado em 2002, com prazo final de término para 2010). Nesta pesquisa, apoiados na análise da principal ação que compõe o Fundo, qual seja, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), tentamos situar tal programa em relação às propostas maiores para a educação do Banco Mundial. A análise realizada revelou-nos que, apesar dos discursos de especificidade do Programa, este é apenas mais um programa comprometido com o projeto educacional homogêneo proposto pelo Banco Mundial.

ABSTRACT

The objective of this study is analyze the proposals and lines of direction that compose the Fundescola's Program – School Improvement Project – which is originary of an agreement of loan between World Bank/BIRD and Central Government/MEC. While documental research we adopt as methodology resource the content analysis. Of this form, officials documents produced by the MEC and World Bank had been analyzed, with the intencion to unmask the logic that compose them. The Fundescola has intention to improve the frequency and pertaining to school result of public basic education, in the Zones of with Priority Attendance (ZAP) – microregions definite by Brazilian Institute of the Geography and Statistics (IBGE) – in the Sates of the North, Northeast and Center-West. For this such that program was divided in three stages: Fundescola I (implanted of 1998 the 2001); Fundescola II (implanted of 1999 the 2004) and Fundescola III (divided in two stages A and the B; implanted in 2002, with signof deadline for 2010). In this research, supported in the analysis of the main action that composes the Deep one, which is, the Plan of Development of School (PDE), we try to point out such program in relation to the proposals biggest for the education of the World Bank. The carried through analysis disclosed to us that, despite the speeches of particulary, this is only a program compromised to the homogeneous educational project⁵ considered by the World Bank.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Municípios atendidos pelo Fundescola na Região Centro-Oeste.....p. 82.

Tabela 2: Municípios atendidos pelo Fundescola na Região Norte.....p. 82.

Tabela 3: Municípios atendidos pelo Fundescola na Região Nordeste.....p. 83.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O modelo de formação docente que não funcionou.p. 66.

Quadro 2: Níveis de intervenção do Fundescola.....p. 88.

Quadro 3: Número de escolas públicas que recebem recursos do Fundescola para desenvolverem o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).....p. 94.

Quadro 4: Responsabilidade do financiamento das escolas que adotaram o PDE.....p. 99.

Quadro 5: Valor dos recursos repassados de acordo com o número de alunos.....p. 100.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AID** – Associação Internacional de Desenvolvimento
- AMGI** – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CIADI** – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas Internacionais
- DGP** – Direção Geral do Programa
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola
- GESTAR** – Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- IFC** – Corporação Financeira Internacional
- LSE** – Levantamento da Situação Escolar
- MEC** – Ministério da Educação e do Desporto
- MOIP** – Manual de operação e Implementação do Projeto
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAPE** – Projeto de Adequação do Prédio Escolar
- PDE** – Plano de desenvolvimento da Escola
- PES** – Planejamento Estratégico da Secretaria
- PME** – Projeto de Melhoria da Escola
- PMFE** – Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
- PRALER** – Programa de apoio à Leitura e à Escrita
- PTA** – Plano de Trabalho Anual
- SEIF** – Secretária de Educação Infantil e Fundamental
- SIIG** – Sistema Integrado de Informações Gerenciais
- UEx** – Unidades Executoras
- UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UF** – Unidade da Federação
- ZAP** – Zonas de Atendimento Prioritários

SUMÁRIO

| | |
|--|---------------|
| INTRODUÇÃO..... | p. 14 |
| 1 DO DESENVOLVIMENTO À GOVERNABILIDADE: A TRAJETÓRIA DO BANCO MUNDIAL NOS PAÍSES PERIFÉRICOS..... | p. 23 |
| 1.1 A necessidade de um Banco Mundial | p. 26 |
| 1.2 As relações entre segurança e pobreza..... | p. 36 |
| 1.3 A garantia da governabilidade..... | p. 46 |
| 1.4 A política educacional do Banco do Conhecimento..... | p. 50 |
| 2 PROGRAMA FUNDESCOLA: PRESSUPOSTOS E DIRETRIZES..... | p. 70 |
| 3 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE): A GESTÃO ENQUANTO PRIORIDADE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL..... | p. 92 |
| 3.1 PDE: componentes e objetivos..... | p. 93 |
| 3.2 Estrutura e metodologia de implementação do PDE..... | p. 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | p. 105 |
| REFERÊNCIAS..... | p. 108 |

INTRODUÇÃO

Kruppa (2000), em seus estudos sobre as relações entre o Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras, evidencia a presença marcante deste organismo de financiamento internacional nos meios de comunicação em geral. A autora exemplifica tal visibilidade com a seguinte informação:

[...] (sobre) a exposição do FMI na mídia. No setor de busca da Folha on line, têm-se a seguinte incidência de menções, nos últimos três anos, ao FMI: em 1998, 2009 vezes; em 1999, 2499 vezes e em 2000, 752 vezes. Associando-se na busca, as palavras Banco Mundial à indicação FMI, ainda que essa associação provoque distorções, têm-se os seguintes resultados: em 1998, 382 vezes, em 1999, 332 vezes, e em 2000, 161 vezes. Destacando-se que a consulta foi feita em apenas um jornal de circulação nacional, pode-se afirmar, com certeza, como sendo diária a referência a essas instituições, pelo menos em termos de grande imprensa. (KRUPPA, 2000, p.10).

Sendo assim, há que se refletir e levantar questões para uma discussão que procure desvendar, quais as implicações desta marcante visibilidade “midiática” do Banco Mundial, principalmente, no que concerne à ligação deste Organismo à política educacional dos países periféricos.

De acordo com Ianni (2000) o conceito de globalização ainda encontra-se em processo de construção e entendimento, porém deve-se ressaltar um aspecto que tal conceito possibilitou, qual seja, a possibilidade de acesso às informações ilimitadas graças, também, ao desenvolvimento tecnológico, dado que, “em vista da instantaneidade dos meios de imagem e de som, até o jornal é lento.” (MCLUCHAN, 1973 apud IANNI, 2000, p. 16-17).

Nesse sentido, por meio das novas possibilidades de comunicação e informação, pôde ser constituída uma comunidade mundial (“Aldeia Global”),

proporcionada pela eletrônica. Porém, esta mídia adquiriu um novo papel, a saber:

No âmbito da aldeia global, prevalece a mídia eletrônica como um poderoso instrumento de comunicação, informação, compreensão, explicação e imaginação sobre o que vai pelo mundo. Juntamente com a imprensa, a mídia eletrônica passa a desempenhar o singular papel de intelectual orgânico dos centros mundiais de poder, dos grupos dirigentes das classes dominantes. Ainda que mediatizada, influenciada, questionada ou assimilada em âmbito local, nacional e regional, aos poucos essa mídia adquire o caráter de um singular e insólito intelectual orgânico, articulado às organizações e empresas transnacionais predominantes nas relações, nos processos e nas estruturas de dominação política e apropriação econômica que tecem o mundo, em conformidade com a 'nova ordem econômica mundial', ou as novas geopolíticas e geoeconomias regionais e mundiais. (IANNI, 2000, p. 120-121).

Se, pois, esta mídia que adquiriu o caráter de um singular e insólito intelectual orgânico está atrelada às organizações e empresas transnacionais predominantes nas relações, nos processos e nas estruturas de dominação política e apropriação econômica e estas, por sua vez, estão tecendo o mundo de acordo com a “nova ordem econômica mundial”, cabe a nós pesquisadores tentar analisar os desdobramentos sociais desta situação.

Este contexto se agrava ainda mais se pensarmos no alerta que Maria de Fátima Rodrigues Pereira (2001) nos traz, ao considerar a complexidade do mundo atual e as informações disponibilizadas em redes; ressalta a necessidade de adquirirmos, como professores-pesquisadores, instrumentos que possibilitem o reconhecimento dos interesses e sentidos ocultos destas mesmas informações. Principalmente, porque:

Na Aldeia Global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e

comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias. (IANNI, 2000, p. 16).

Como parte da “Aldeia Global”, o Banco Mundial também produz e comercializa suas propostas para a educação em quase todo mundo e assim o que podemos verificar é que: “Em todos os lugares, tudo cada vez mais se parece com tudo o mais, à medida que a estrutura de preferências do mundo é pressionada para um ponto comum homogêneo.” (IANNI, 2000, p.18).

Essa pressão à homogeneização adquiriu, nos países periféricos, um patamar de necessidade para que estes atinjam os níveis dos países centrais. Dentro desta lógica de homogeneização mundial, os países que exportam as “idéias” como mercadorias, implicitamente também tentam controlar e dominar seus importadores, que por sua vez, vêem essa adequação como o único caminho para o seu desenvolvimento e crescimento enquanto potência no contexto global.

Há que se demonstrar, com estas reflexões, que em tempos de “Globalização”, quando as informações e idéias adquiriram, com o desenvolvimento tecnológico, o adjetivo de “instâncias”¹, faz-se necessário questioná-las a todo momento. Do contrário, estas continuarão se propagando e formando consensos mundiais, muitas vezes atrelados aos interesses de dominação e hegemonia de alguns países.

Consideramos, portanto, de vital importância, estudos nesta temática não somente para desmistificar possíveis crenças em relação ao Banco Mundial e a concepção de educação que este defende, mas, sobretudo, para esclarecer o papel desempenhado por esta instituição, a qual, para muitos

¹ Pela velocidade e pela quantidade em que são difundidas (IANNI, 2000).

autores caminhou conjuntamente com a construção da hegemonia dos Estados Unidos.

Pensemos, pois, no contexto de origem do Banco Mundial, que ao ser concebido esteve orientado para a reconstrução dos Países “de primeiro mundo” no período pós-guerra. Por uma série de fatores, principalmente pelo processo de Guerra Fria e o temor da expansão comunista nos países recém descolonizados, esta instituição começou a orientar empréstimos e assistência técnica para promover o crescimento econômico dos países periféricos.

Tal tarefa seria uma forma de conquistar maior adesão ao Governo dos EUA, por conta do contexto histórico e, em especial, para cristalizar a hegemonia norte-americana, posto que a dominação militar estava assegurada pela evidente supremacia na fase final da Segunda Guerra. Mas a outra condição da hegemonia, a liderança do conjunto dos Estados Aliados, demandaria a criação de instituições que contribuíssem com a construção do processo de identificação dos interesses particulares dos EUA como equivalentes ao interesse geral.

É, pois, nesse sentido, que a partir do ano de 1960 o Banco Mundial começa a considerar algumas políticas sociais aos empréstimos que fornecia aos países periféricos com a intenção de conter possíveis reivindicações e difundir os interesses norte-americanos. Dessa forma, a educação, como veremos no decorrer deste trabalho era um dos locais para a realização de tais tarefas.

Hoje, a questão educacional é uma das prioridades do Banco, que já foi intitulado por seus representantes como o Banco do Conhecimento. No Brasil, a partir da década de 70, é que se iniciaram os acordos de empréstimos para

educação. Desde então, eles vêm aumentando tanto no nível federal, quanto no nível estadual.

O fato é que muitos pesquisadores têm se dedicado a estudar os impactos desta intervenção na elaboração das políticas educacionais, bem como quais as conseqüências e as possíveis vantagens destes acordos (FONSECA, 1995; CORAGGIO, 1996; TORRES, 1996; LEHER, 1998; SILVA, 1999; KRUPPA, 2000, dentre outros). Até o momento, tais estudos têm mostrado que há uma reduzida eficácia diante dos objetivos pretendidos. Além disso, para o desenvolvimento dos projetos, os recursos nacionais seriam suficientes, sendo a captação de recursos internacionais desnecessária, podendo levar à conclusão de que o País muito pouco se beneficia destes acordos.

Diante do questionamento da real necessidade de aceitar tal intervenção na elaboração da política educacional brasileira, estudos apontam que assim como as grandes potências financeiras, lideradas pelos Estados Unidos, ditam a política econômica que os países periféricos devem seguir por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), estas mesmas potências orientam as políticas sociais destes países, por meio do Banco Mundial (ALTMAMM, 2002; BORGES, 2003; LEHER, 2004).

Pode-se perceber que assim como um acordo firmado com o FMI para a manutenção de uma política econômica adotada nos moldes neoliberais tende a enfraquecer a soberania de um País, na medida em que embutidos neste acordo estão diversas condicionalidades a serem consideradas nas tomadas de decisões próprias dos governos nacionais; um acordo de empréstimo para o setor educacional com o Banco Mundial tem efeitos que se irradiam por toda a

sociedade, os quais aparentemente trazem com conseqüências negativas, principalmente, no que concerne aos mais pobres, como tentaremos mostrar no decorrer do trabalho.

Posto isso, o objeto de investigação desta pesquisa é um programa educacional patrocinado, orientado e assistido pelo Banco Mundial, o qual teve seu início em 1998, e visa conseguir, em menos de dez anos, acabar com problemas crônicos da educação brasileira, com ênfase na adoção de um planejamento estratégico racional, eficiente e eficaz.

Tal projeto ou programa educacional é conhecido como Fundescola, ou seja, Fundo de Fortalecimento da Escola, o qual, originou-se de um acordo entre Banco Mundial e Governo Federal/MEC, com o intuito de melhorar a freqüência e o resultado escolar do ensino fundamental público, em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) – micro-regiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) – dos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A escolha deste programa para um estudo mais aprofundado deu-se principalmente pela pequena incidência de pesquisas que o abarquem, como também pelo fato de que o acordo envolve recursos da ordem de US\$ 1,3 bilhão, sendo metade proveniente do Banco Mundial e metade do Tesouro Nacional. Além disso, a responsabilidade por avaliar tal programa ficou a cargo da Universidade de Stanford, a qual recebeu US\$ 1 milhão para executar tal tarefa (PINTO, 2002).

Vale lembrar, também, que nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico – documental e para a realização desta utilizamos um instrumento conhecido como “análise de conteúdo” de

comunicações, ou seja, é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.” (BERELSON, 1971 apud BARDIN, 1977, p. 36).

Posto que fizemos uma pesquisa documental, este estudo não possui carácter empírico, neste sentido estivemos sempre desconfiados quanto às nossas fontes, já que muitas delas são documentos oficiais e uma leitura ingênua ou mesmo que fique nas primeiras impressões poderiam comprometê-lo, tornando-se simples reprodução de discursos.

Para Bardin (1977) a sutileza dos métodos de análise de conteúdo deve-se ao fato de corresponder aos objetivos de: a) ultrapassar a incerteza, ou seja, constatar se a leitura pode ser generalizada e por isso mesmo válida; e b) enriquecer a leitura, posto que uma leitura atenta pode aumentar a produtividade e a pertinência das informações. Nota-se que tal recurso tem o intuito de ir além de aparências, bem como, pode ser utilizado em qualquer forma de comunicação, seja qual for seu suporte, contudo, tendo como terreno de eleição o código lingüístico.

A análise de conteúdo possui duas funções, a saber: uma função heurística, pois aumenta a possibilidade de descoberta; e uma função de administração da prova, posto que leva a uma verificação prudente que confirma ou infirma afirmações e questões provisórias. (BARDIN, 1977, p. 30).

Iniciamos pela revisão bibliográfica sobre a presença do Banco Mundial na área educacional para, de acordo com Alves (1992), evitar reproduzir resultados e também ter clareza do objeto de estudo. Em seguida, procedemos à análise desta bibliografia e também consideramos as articulações entre os

autores escolhidos. Ressaltamos que a Internet teve um papel muito importante em nossa pesquisa, posto que muitos dos documentos, por nós analisados, foram retirados dos sites oficiais do Banco e do próprio Programa Fundescola.

Posteriormente dividimos nossos dados em três categorias:

- 1 – Documentos oficiais: acordos oficiais de empréstimos do FUNDESCOLA I, II e III; Resoluções Deliberativas para o funcionamento das escolas no âmbito do FUNDESCOLA; Resumo Executivo de Estratégia de Assistência ao País – Brasil (EAP); dentre outros que surgiram ao decorrer da pesquisa;
- 2 – Documentos internos: Memorandos, Boletins Técnicos, Textos produzidos pela Série Documentos do FUNDESCOLA; dentre outros;
- 3 – Bibliografia Básica: ou seja, textos que analisam de forma crítica os acordos entre o Brasil e o Banco Mundial, os quais constituem nosso quadro teórico; tais textos foram imprescindíveis para percebermos a sutileza das informações oficiais, permitindo-nos uma leitura mais crítica.

Posto isso, este trabalho foi organizado da seguinte forma: na primeira seção faz-se uma tentativa de traçar a trajetória do Banco Mundial nos países periféricos alertando para a mudança na estratégia de ação da instituição de acordo com o contexto político e os interesses norte-americanos; já na segunda seção tenta-se resgatar as principais orientações para a educação nos países periféricos, orientadas pelo Banco Mundial, por meio da análise de um programa específico para as regiões mais pobres do Brasil, conhecido como Fundescola; na terceira seção, escolheu-se uma das ações financiadas pelo Fundescola com o intuito de mostrar na prática a concretização do discurso de melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, ou seja, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). E, por fim, destacamos as

reflexões centrais levantadas de forma a traçar as considerações finais desta pesquisa.

1 DO DESENVOLVIMENTO À GOVERNABILIDADE: A TRAJETÓRIA DO BANCO MUNDIAL NOS PAÍSES PERIFÉRICOS.

Esta seção tem como objetivo evidenciar, ao longo da trajetória histórica do Banco Mundial, em especial nos países periféricos, quais os principais fatores que levaram esta instituição a abarcar em suas orientações e diretrizes o setor educacional.

Dado que nosso objetivo de pesquisa consiste na tentativa de fazer uma análise de um programa voltado para a educação brasileira, o qual conta com financiamento e apoio do Banco Mundial, verifica-se a necessidade deste percurso histórico com o intuito de esclarecer qual a diretriz que o permeia.

Posto isso, há que se ressaltar que o Banco Mundial desde a década de 1990 até o ano de 2005 elegeu como seu objetivo principal de ação “aliviar” a pobreza nos países periféricos (BANCO MUNDIAL, 2003). Sendo assim, James Wolfensohn, o presidente anterior desta instituição (cargo este que ocupou durante dez anos, de junho de 1995 a junho de 2005), apoiou e incentivou investimentos em soluções práticas para a melhoria da qualidade de vida dos pobres. Tais ações, do ponto de vista dos países membros da instituição, estariam servindo também como uma forma de desvincular a idéia de que o Banco Mundial agiria como um instrumento da política externa norte-americana.

Contudo, George W. Bush, presidente norte-americano eleito em 2001 e reeleito em 2004, portanto em seu segundo mandato, indicou para a próxima gestão à presidência do Banco Mundial, o Vice-secretário de Defesa dos

Estados Unidos, Paul Wolfowitz, um dos principais representantes da ala neoconservadora do Governo Norte-Americano.

Tradicionalmente, os Estados Unidos indicam o Presidente do Banco Mundial e os países europeus o presidente do Fundo Monetário Internacional (FMI), por um acordo feito ao final da Segunda Guerra Mundial, paralelamente à criação destas instituições. Por isso, quando em 16 de março de 2005, Bush propôs oficialmente a nomeação de Paul Wolfowitz para o cargo de presidente do Banco Mundial não faltaram reações contrárias em vários países, organizações e no próprio interior do Banco.

Paul Wolfowitz é considerado, pelas autoridades norte-americanas, o segundo homem do Pentágono e enquanto tal participou do desenvolvimento de políticas em resposta aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001 nos EUA. Nesse sentido, Wolfowitz representa, em termos de política externa, uma parte do governo que defende a utilização do poder norte-americano para a “massificação” da democracia em outros países.

A indicação deste Vice-secretário de defesa pode ser interpretada como um indício de que George W. Bush acredita que a luta contra o terrorismo, sua principal meta de atuação desde os acontecimentos do *11 de setembro de 2001*, passa pelo combate à pobreza, já que esta constitui a principal função do Banco. Entretanto, Paul Wolfowitz defende fortemente a necessidade de frear o avanço da hegemonia regional chinesa, posto que a China, sob um regime fora dos padrões de democracia norte-americanos, pode ameaçar a hegemonia dos Estados Unidos. Paradoxalmente, o maior beneficiário dos investimentos do Banco Mundial é justamente a China.

Configura-se desta forma uma contradição já no início do mandato de Paul Wolfowitz, um dos ideólogos da invasão do Iraque no ano de 2003, ou seja, **um teórico de guerra à frente do combate à pobreza**. A Rede Brasil sobre instituições financeiras multilaterais publicou uma carta aberta a este novo presidente do Banco, na qual ressalta os problemas da instituição e enfatiza, principalmente, o fato de que:

O Banco Mundial pode ser multilateral no nome, mas na prática se converteu em um instrumento para impor um modelo econômico de desenvolvimento que serve aos interesses de uns poucos governos e corporações, enquanto torna os países clientes, a maioria dos membros, incapazes de afastar o Banco, e eles próprios, deste modelo, ou sequer de buscar alternativas. (REDE BRASIL, 2005, p. 1).

Nesse sentido há que se pensar nesta indicação contraditória, posto que tal contradição não é fato isolado na história do Banco Mundial, sobretudo se observarmos o desenvolvimento desta instituição. Esta constatação é uma tentativa de demonstrar a importância de um resgate histórico das principais ações empreendidas pelo Banco, desde sua origem até os dias atuais, evitando assim uma simples reprodução de discursos, ou mesmo, conclusões redutoras sobre a atuação do Banco.

Este resgate histórico também é imprescindível dado à visibilidade da instituição nos dias de hoje, posto que é comum, por exemplo, observarmos em jornais e revistas de circulação nacional, matérias em que tal instituição é citada, além disso, podemos verificar que sua presença na mídia televisiva é marcante, seja em assuntos políticos, econômicos e, até mesmo, educacionais.

Tamanha exposição traz consigo um caráter de veracidade inquestionável, principalmente, quando pensamos no desenvolvimento

tecnológico das últimas décadas, no qual, a mídia passou a desempenhar um papel fundamental, ou seja, de um “singular e insólito intelectual orgânico” (IANNI, 2000).

Posto isso, nesta seção tentaremos fazer um resgate histórico do processo de legitimação do Banco Mundial, que chega ao Século XXI como a instituição de maior influência em termos de propostas e orientações para o campo educacional. Tentando, desta forma, demonstrar que o Programa Fundescola, objeto desta pesquisa, pode enquadrar-se num projeto macro de controle das políticas sociais e econômicas dos países periféricos.

1.1 A necessidade de um Banco Mundial.

Reconhecemos, conforme Hobsbawm (1995), que os Estados Unidos, mesmo em 1914, já constituíam uma grande economia industrial, além de ser considerado “o grande pioneiro, modelo e força propulsora da produção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o século XX” (p. 24), contudo, a criação do Banco Mundial reforçou de forma ímpar este papel, principalmente, porque tal período marcou definitivamente a supremacia político-econômica dos Estados Unidos ou, nas palavras de Harry Magdoff (1972), a constituição de um “novo imperialismo mundial”, a saber:

[...] o imperialismo de hoje tem várias características novas e distintas. São elas, na nossa opinião: 1) a passagem da tônica, que era posta na rivalidade pela partilha do mundo, para a luta contra a contração do sistema imperialista; 2) o novo papel desempenhado pelos Estados Unidos como organizador e dirigente do sistema imperialista mundial e 3) o surto de uma tecnologia de caráter internacional.

[...]

A partir de 1945, o fenômeno novo é que os Estados Unidos passam a assumir a direção de todo o sistema imperialista. Em virtude da consolidação da sua força econômica e militar e da destruição infligida aos rivais pela guerra, os Estados Unidos adquirem a capacidade e a oportunidade de organizar e dirigir a rede imperialista da nossa época. (MAGDOFF, 1972, p. 46 - 47).

Para Leher (1998), neste momento histórico, os Estados Unidos não só tinham as condicionalidades econômicas e militares, bem como a capacidade e a necessidade de imprimir uma “nova direção política mundial”, e tal fato poderá ser constatado mais adiante nas premissas fundamentais do Banco Mundial.

Portanto, é neste contexto de hegemonia norte-americana que, no ano de 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas ou, como ficou conhecida, na Conferência de Bretton Woods, realizada no Estado de New Hampshire (EUA), se estabeleceram os acordos para a criação do Banco Mundial, bem como, do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Na ocasião, Harry Dexter White, o negociador sênior dos Estados Unidos, alertava para o fato de que a supremacia norte-americana deveria ser mantida e para tanto seria necessário fortalecer os seus maiores parceiros, a Europa e o Japão (LEHER, 1998, p. 103).

Desde o ano de 1942, ainda com a Segunda Guerra Mundial em curso, já havia se estabelecido uma discussão acerca da recuperação dos Países Centrais que haviam sido devastados. Com o final iminente de tal Guerra, Harry D. White, antigo professor de Harvard e economista-chefe do Departamento do Tesouro norte-americano, elabora um documento formal, no qual, além de propor um “fundo de estabilização” que fosse capaz de manter as taxas de comércio internacional em equilíbrio, também propõe a criação de um

Banco voltado para a reconstrução da Europa e do Japão. Tal projeto agrada o Presidente Roosevelt, que manda uma cópia à Inglaterra para a análise dos termos.

Em terreno britânico, John Maynard Keynes, que já vinha pensando num plano para a reconstrução financeira e do comércio Internacional, é indicado como Conselheiro da Fazenda e analisa a proposta norte-americana. Apesar de seu prestígio e de suas importantes observações para a criação do Banco Mundial, praticamente nenhuma de suas formulações foram incorporadas quando da referida Conferência para a criação de tais instituições, posto que, em relação à proposta norte-americana suas idéias eram bem mais “radicais”, por exemplo, Keynes acreditava na prosperidade das nações como uma condição essencial para a paz.

De acordo com Leher (1998), Keynes defendia a tese de que os desequilíbrios da balança comercial eram responsabilidade de todas as nações, fossem elas credoras ou devedoras; tal posição era extremamente contrária a dos EUA, dado que este se constituía no maior credor mundial e tal situação era cômoda ao país.

Nesse sentido, a proposta de criação de um Banco que fosse voltado para a reconstrução dos “países de primeiro mundo”, que haviam sido devastados pela Segunda Guerra, ia ao encontro dos objetivos dos Estados Unidos de se manterem como potência mundial. Sendo assim, pode-se afirmar que o acordo para a criação destas instituições foi ditado pelos Estados Unidos.

No momento de criação, o Banco Mundial e o FMI foram pensados como instituições complementares, mas com papéis bem definidos; ao FMI caberia a

fixação das políticas monetária, fiscal e cambial de curto prazo e o monitoramento da dívida externa e ao Banco Mundial caberiam empréstimos para a infra-estrutura, gastos públicos, políticas de preço e aperfeiçoamento da eficiência de uso dos recursos pelos países tomadores.

De acordo com Leher (1998) as premissas para a criação do Banco Mundial, ditadas pelos norte-americanos, foram centradas no seguinte tripé: I) – livre mercado sem discriminação aos Estados Unidos; II) – clima favorável para investimentos dos Estados Unidos no exterior; e III) – livre acesso às matérias-primas (p.103).

Tal fato indica que ao mesmo tempo em que o Banco esteve orientado para a Reconstrução dos “Países de Primeiro Mundo”, no período pós-guerra, ele desempenhou um importante papel na consolidação da hegemonia norte-americana, que de acordo com Leher (1998), estava relacionada às condições de exercício do poder, posto que,

A dominação militar estava assegurada pela evidente supremacia na fase final da Segunda Guerra, mas a outra condição da hegemonia, a liderança do conjunto dos Estados Aliados demandaria a criação de instituições que contribuíssem com a construção do processo de identificação dos interesses particulares dos EUA como equivalente ao interesse geral. O Banco Mundial, ao longo da sua história, cada vez mais vem assumindo um lugar de ponta nesse sentido. (LEHER, 1998, p. 104, grifo do autor).

Ainda de acordo com este autor, um exemplo da superioridade norte-americana em relação aos países que participaram da criação do Banco está no fato de J. M. Keynes, representante britânico considerado pelos participantes de Bretton Woods o “pai fundador” do Banco, não ter seu nome

citado no cânon da instituição e seu trabalho nunca ser mencionado. (LEHER, 1998).

É sabido que desde a posse do Presidente Roosevelt, em 1933, os Estados Unidos tentavam imprimir na paz europeia as concepções americanas de credibilidade no progresso de uma sociedade democrata liberal. Mészáros (2003) nos lembra que o britânico *The Observer* pronunciou-se com entusiasmo acerca deste Presidente da seguinte forma: “a América encontrou um homem. Nele o mundo deve encontrar um líder”².

Entretanto, somente durante o governo de Harry Truman (1949 – 1953) os Estados Unidos consolidaram a sua posição de “guardião do mundo livre” na luta contra o “perigo vermelho”, dado que a União Soviética, sob a liderança de Stalin, começou a expandir seus poderes sobre o Leste Europeu, alimentando ainda mais a tensão com os Estados Unidos.

O triunfo da revolução comunista na China (1949), sob a liderança de Mao Tsé-tung e a experiência bem sucedida da bomba atômica soviética (no mesmo ano) reforçaram o cuidado norte-americano perante a ameaça da expansão comunista.

A Guerra Fria mostrou que o conflito pelo poder não havia desaparecido com o fim da Segunda Guerra e acirrou ainda mais a disputa por áreas de influência entre os dois únicos países que emergiram com maior força no pós-guerra, a URSS (comunista) e os EUA (capitalista).

Nesse sentido, com um tensionamento cada vez maior entre estes países, os EUA se viram obrigados a acelerar o processo de reconstrução da Europa, papel inicialmente destinado ao Banco Mundial, dado a exigência de

² Comentário do *The Observer* sobre o 1º Discurso de posse de Roosevelt, pronunciado em Washington, D.C., em 4 de março de 1933, citado na p. 13 de *Nothing to Fear: The selected adress of Franklin Delano Roosevelt, 1932-1945*. (apud MÉSZÁROS, 2003, p. 35).

recursos que iam além das possibilidades deste organismo e, sobretudo, pela necessidade de que tal processo não estivesse atrelado a projetos tão específicos como os que vinham sendo desenvolvidos até então pelo Banco.

Assim, alimentando a opinião pública norte-americana de que o perigo de dominação stalinista era iminente, o Presidente Truman e George Marshall seu secretário, elaboraram um plano de auxílio econômico à Europa conhecido como Plano Marshall³ que, visando a reconstrução física e financeira européia, ao mesmo tempo, afastaria a possibilidade do avanço soviético.

Tal Plano fez com que o Banco Mundial repensasse seu papel e, desta forma, esta instituição começou a orientar empréstimos e assistência técnica para promover o crescimento econômico dos países em desenvolvimento, concepção já presente na sua criação, reforçada por um debate internacional acerca da importância da construção de uma instituição voltada para tais objetivos, principalmente, dentro da Organização das Nações Unidas (ONU).

Para o Presidente do Banco Mundial, na ocasião Eugene Black, emprestar recursos para países em desenvolvimento facilitaria a disseminação da ideologia desta instituição e, conseqüentemente, dos Estados Unidos. Deste modo, a concordância com os termos do Banco estaria na base da definição do “bom” ou do “mau” governo, bem como, na aprovação ou rejeição de algum empréstimo. Assim, a primeira “condicionalidade” imposta pelo Banco estava na ligação do financiamento de um determinado projeto à reforma institucional na área correspondente ao pedido de empréstimo⁴.

³ O “Plano Marshall”, um programa bilateral de investimento, que representava recursos diretos à Grã-Bretanha pelos Estados Unidos, teve influência decisiva para a reconstrução da Europa Ocidental, a saber: “[...] 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).” (LICHTENSZTEJN; BAER, 1987, p. 140).

⁴ Esta e outras condicionalidades serão tratadas mais adiante no momento oportuno.

Deve-se ressaltar que muitos empréstimos foram negados aos países considerados pelo Banco de orientações esquerdistas e/ou nacionalistas, embora esta instituição se mostrasse disposta a emprestar para países inadimplentes com o objetivo já explicitado de ganhá-los para o “*lado certo*” da Guerra Fria (LICHTENSZTEJN; BAER, 1987).

Todavia, para que não fosse abalada a credibilidade do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)⁵, enquanto uma instituição financeira, o Banco Mundial criou, em 1960, a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)⁶ uma ficção contábil que emprestava somente para países pobres.

É importante destacar que durante os anos de atuação, o Banco Mundial tornou-se um Grupo, dado o número de atividades que desempenhava em diversas áreas. Atualmente o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) concedem empréstimos e assistência ao desenvolvimento de países com renda média e a outros mais pobres que dispõem de crédito. O Banco capta dinheiro para seu programa de desenvolvimento nos mercados internacionais de capital e, no caso da AID, por meio de contribuições de governos membros mais ricos.

Além destas duas instituições, três outras entidades integram o grupo: a Corporação Financeira Internacional (IFC) – estabelecida em 1956 – a qual promove o investimento do setor privado, doméstico e estrangeiro nos países

⁵ O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) foi a primeira instituição criada pelo Banco Mundial, tanto que alguns autores utilizam a sigla BIRD para designar o próprio Banco. Neste trabalho falaremos em Banco Mundial de forma genérica, dado que o entendemos como um grupo, contudo, estaremos atentos para identificar qual a agência será designada para cada empréstimo que estaremos tratando.

⁶ Também conhecida como Agência Internacional de Fomento (AIF) e Agência de Desenvolvimento Internacional (IDA)

membros em desenvolvimento; o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas Internacionais (CIADI) – estabelecido em 1966 – que proporciona os meios para solucionar problemas, por conciliação ou por arbitragem, polêmicas relacionadas a investimentos entre investidores externos e países receptores; e, por fim, a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) – estabelecida em 1988 – que estimula o investimento direto estrangeiro ao oferecer garantias contra riscos políticos aos investidores e credores e ao promover técnicas e recursos para ajudar as economias emergentes a atrair estes investimentos (BANCO MUNDIAL, 2003).

De acordo com Leher (1998), o Banco chega aos anos 60 como uma sólida instituição econômica, tendo-se firmado como o principal centro de pensamento a propósito do novo campo do desenvolvimento, posto que suas orientações estavam voltadas para a promoção deste nos países periféricos.

Para Fonseca (1998) até o final da Segunda Guerra existia uma visão de progresso - desenvolvimento, vinda do Ideário Positivista e compartilhada pelos países industrializados, segundo a qual este seria decorrente do crescimento linear dos países, que expandiriam seus mercados modernos, caracterizados pelo pleno emprego e acúmulo de capital. Neste momento, principalmente devido aos responsáveis pela política externa norte americana, acreditava-se num desenvolvimento que se daria naturalmente como efeito da vontade dos países mais pobres e do apoio técnico financeiro dos países desenvolvidos. Dessa forma, o Estado Nacional seria responsável pela garantia de acesso dos mais pobres aos produtos do progresso, por meio da distribuição de renda e outros benefícios sociais e, assim, estariam estabelecidas as condições que

iriam garantir a igualdade entre as nações e indivíduos em termos dos benefícios crescentes.

Contudo, as dificuldades econômicas do pós-guerra provocaram uma crise nessa visão cumulativa de progresso. No debate internacional começa-se a verificar que o crescimento não dependia linearmente de fatores intrínsecos aos países, mas da formulação de um modelo capaz de integrá-los em um sistema global de desenvolvimento, de forma racional e equilibrada.

Citando estudos de Sidney Pollard (1971) a respeito da noção de desenvolvimento, Fonseca (1998) alerta que a noção de progresso segue dois vetores distintos no pós-guerra, a saber: o *primeiro vetor* caracterizava o crescimento econômico como linear em proporção à riqueza de uma nação, sem exigir modificações estruturais na área social e sem considerar uma estrutura de classe, característica do modelo ocidental dos países mais avançados; no *segundo vetor* o progresso e o desenvolvimento para países menos desenvolvidos, significariam a adesão de um modelo dos países ocidentais avançados. Nesta visão o desenvolvimento supõe mudanças mais estruturais, não só na esfera econômica, mas também na estrutura e relações de classe, nas questões sociais e ideológicas, dentre outras.

Uma tese muito disseminada sobre o desenvolvimento das nações, principalmente a partir da segunda metade dos anos 50, teve como principal teórico W. W. Rostow⁷, que após a obra: “Etapas do Desenvolvimento Econômico” (Um manifesto não comunista), teve uma importante influência na formulação da política externa norte-americana nos países periféricos.

⁷ De acordo com Mészáros (2003), Rostow foi um dos piores apologistas do capital; figura de proa no “tanque de cérebros” do presidente Kennedy; além disso, seu livro é considerado por este autor como “oco”.

Em seu texto, Rostow (1974) enfatiza que o crescimento econômico que levaria os países recentemente “descolonizados” para o desenvolvimento não poderia ser feito por meio do comunismo, mas sim pela influência política e econômica dos Estados Unidos. Neste sentido, estes países deveriam abrir mão de sua soberania política e econômica em favor deles próprios.

Esta tese de W. W. Rostow teve uma grande repercussão, principalmente, pela posição política que ocupava no governo dos Estados Unidos, sendo até mesmo relator final da proposta que definiu a posição deste país em relação ao Vietnã e pelo forte acento à alternativa militar.

Em suma, para Rostow (1974) todas as sociedades, em sua dimensão econômica, enquadram-se dentro de uma das cinco seguintes categorias: “a sociedade tradicional, as condições para o arranco, o arranco, a marcha para a maturidade e a era do consumo em massa” (p. 16). Estas, portanto, seriam as cinco etapas do desenvolvimento para as sociedades em período de transição, que almejavam o crescimento econômico.

Além disso, para “justificar” a interferência direta dos Estados Unidos nos “países em desenvolvimento”, a qual poderia ser feita também pela força militar, Rostow (1974) explica que: “O caso mais geral da história moderna [...] viu a fase das condições surgir não endogenamente, mas provindo de uma intromissão externa por sociedades mais avançadas.” (p. 19).

Mais adiante veremos qual foi a importância e a atuação deste teórico no governo norte-americano, posto que, sua teoria de que a ajuda externa aos países em desenvolvimento é inexorável para o crescimento econômico destes, serviu como justificativa para a intervenção deste governo nos países mais pobres do mundo.

Neste momento, chamamos a atenção para algumas questões, antes desconsideradas na noção de desenvolvimento, que nos anos 60 começam a tomar lugar neste debate, as quais de acordo com Fonseca (1998), caracterizaram a chamada “Segunda Crise do Progresso”.

Neste contexto, no debate internacional começou-se a considerar o aumento das taxas demográficas, bem como, das taxas de pobreza nos países que almejavam o desenvolvimento. De acordo com Fonseca (1998), propagasse a idéia de que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente para a redução da pobreza. Tal fato pôde demonstrar a necessidade de serem consideradas algumas dimensões sociais na assistência financeira de instituições como o Banco Mundial.

Contudo, pode-se interpretar que tais dimensões foram pensadas mais como estratégia política, do que como um caminho para a construção de uma sociedade com igualdade social, além disso, neste contexto pode-se notar algumas das divergências levantadas pelos principais formuladores da política externa norte-americana, como veremos no próximo item.

1.2 As relações entre segurança e pobreza.

De acordo com Robert McNamara, o quinto presidente do Banco Mundial, empossado em 1 de abril de 1968:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos

países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (McNamara, 1972, p.1070, tradução, apud FONSECA, 1998, p. 3)

Tal citação ilustra uma das principais preocupações dos países desenvolvidos em relação ao crescimento das taxas de pobreza nos países periféricos. Nota-se nas palavras de Robert McNamara que a preocupação em assistir algumas políticas sociais nestes países fazia parte de uma estratégia política.

Robert McNamara foi Secretário de Defesa dos EUA de 1961 a 1968 e, enquanto tal, um dos principais formuladores da política externa norte-americana, bem como, um dos mentores da intervenção no Vietnã. Segundo Leher (1998), desde o início do governo Kennedy, McNamara afirma ter divergido da ênfase na alternativa militar presente no relatório Taylor – Rostow. E em seu livro autocrítico⁸, afirmou que recomendava cautela ao Presidente quanto ao envio de tropas ao Vietnã. “Esta visão estratégica deslocando a alternativa militar ‘aberta’ do centro da política externa dos EUA, o levaria à Presidência do Banco alguns anos mais tarde” (LEHER, 1998, p. 115).

Para compreender quais as principais mudanças que este novo presidente começou a empreender no Banco, bem como qual o alcance destas, posto que serão essenciais quando tratarmos da política educacional do Banco faz-se necessário pensar o contexto interno norte-americano, principalmente no período Kennedy/Johnson.

Assim, com a eleição de John Kennedy em 1960, um homem culto e de família tradicional católica (fato raro, pois até então todos os presidentes eram

⁸ McNAMARA, R. S. *In retrospect: The tragedy and lessons of Vietnam*. New York: Vintage Books, 1996 (apud FONSECA, 1998).

protestantes), a sociedade norte-americana via a possibilidade de início de um novo tempo, dado que ele propunha encontrar soluções para questões como os programas sociais que eram reduzidos e a situação das disputas raciais que começavam a ganhar dimensões cada vez maiores. Contudo, há que se enfatizar que Kennedy sempre esteve fiel ao clima de Guerra Fria e, por conta disso, fortaleceu a indústria bélica, as pesquisas com tecnologia nuclear e a corrida espacial. (REZENDE; DIDIER, 1996).

A política externa dos EUA neste período deu bastante atenção à América Latina, principalmente, após a Revolução Cubana de 1959 (HOBSBAWM, 1995, p. 350). Um exemplo disso foi a criação do Programa Aliança para o Progresso⁹ que visava auxílio para os países latino-americanos, em troca da adesão aos princípios do liberalismo capitalista norte-americano.

Na ocasião Kennedy via a Aliança como uma forma de combater uma outra Cuba no continente, nesse sentido, o medo de mais uma revolução acentua o caráter intervencionista desta proposta que na sua formulação teve o tema segurança como um dos principais itens de discussão. O pacto da Aliança para o Progresso estava ancorado na crença de que a liberdade e o progresso seriam a chave para revolucionar os países da região. De acordo com Nogueira (1998) a aliança se oficializou e ganhou caráter pan-americano na conferência de Punta Del Leste, no Uruguai, quando foi assinada a “Carta

⁹ Tal programa foi considerado como um pacto firmado entre os países latino-americanos, exceção de Cuba, sobre os caminhos que estes deveriam traçar para o desenvolvimento econômico, dado que o progresso almejado seria fruto deste desenvolvimento. Para alguns autores esta Aliança, bem como, outros programas voltados para o progresso da América Latina, estavam permeados pela Ideologia contida no “Discurso sobre o Estado e a União” (ou a conhecida Mensagem enviada para o Congresso do Presidente Trumam, em 1949). O Ponto IV deste documento inaugura uma nova era do desenvolvimentismo, no qual, este seria resultado de um conjunto de técnicas, como: utilização da ciência, aumento da produtividade e intensificação do comércio internacional, todas desvinculadas da política. Para Leher (1998) “o Ponto IV veicula como universais o modo de vida e o sistema econômico-político americanos.” (p.53).

Compromisso”, em 17/08/1961, por todos os países da América com exceção de Cuba, definindo os novos “sócios do progresso” nas Américas. (p. 76).

Implicitamente, os EUA estavam dispostos a “ajudar” a América Latina por entenderem que esta era incapaz de resolver seus próprios problemas, principalmente, por conta da tese *Rostowiana*. Daí a empatia com os Golpes Militares que poderiam configurar a melhora, em termos sociais, destas regiões.

Kennedy teve como principais formuladores de suas estratégias de governo, o próprio Robert McNamara e W. W. Rostow. Este último, como vimos, sustentava a tese de que a intervenção externa provocaria o impulso necessário aos países que almejavam o desenvolvimento ou, em suas próprias palavras, o “arranco”¹⁰.

Após o assassinato de John Kennedy, Johnson assume a presidência, num contexto em que a opinião pública questionava muito a intervenção norte-americana no Vietnã. Neste período, McNamara compreende que o Banco Mundial poderia prestar um grande favor aos Estados Unidos se assumisse um novo papel político-estratégico, no qual a “persuasão” conseguiria o que a Guerra não estava conseguindo, ou seja, “reconhecer reivindicações populares e controlá-las em um período de crise mundial do capitalismo industrial e de hegemonia norte-americana.” (LICHTENSZTEJN; BAER, 1987, p. 183).

Mesmo tendo sido Secretário de Defesa em tempos de Guerra, McNamara defendia que recursos da defesa deveriam ser transferidos para a ajuda externa, por uma simples questão de segurança, dado que, para ele sem desenvolvimento não era possível haver segurança, como ficou constatado no

¹⁰ ROSTOW, W. W. *Etapas do Desenvolvimento Econômico (Um manifesto não comunista)*. RJ: Zahar Editores, 5ª edição ampliada, 1974.

Vietnã. Por conta disso e sua discordância com as estratégias militares de Johnson e Rostow, ele pediu afastamento deste cargo.

Apesar de estudos encomendados mostrarem que as intervenções militares nos países em desenvolvimento sofriam por sua ignorância das culturas não ocidentais e de seu desconhecimento dos efeitos da introdução dos EUA em uma sociedade tradicional, Rostow e Johnson continuavam irredutíveis no que concerne à Guerra do Vietnã.

Já na gestão de George Woods (1963-1968), na presidência no Banco Mundial, o tema segurança era central. Contudo, Woods não era especialista neste tema, tão pouco tinha familiaridade com os principais problemas dos países periféricos. O fato é que seu mandato coincidiu com a independência de uma série de ex-colônias e, por conta da Guerra Fria, era necessário desenvolver uma política de aproximação com estas regiões.

Sendo assim, foi McNamara, na presidência do Banco Mundial em 1968, que promoveu mudanças na orientação política desta instituição, preocupado, principalmente, com a questão da pobreza, que para ele estava atrelada à questão da segurança. Tal associação foi o principal argumento na estratégia adotada por ele, contudo,

Apesar da forte conotação de suas falas, McNamara não era, de modo algum, um pacifista. A questão da Guerra estava associada à estratégia dos EUA para manter a sua supremacia. A guerra em si não lhe causava contrariedade. São notórias as suas vinculações com o complexo industrial-militar. Ele chegou a agradecer publicamente o fervor da *Dow Chemical Co.* na defesa do mundo livre ao produzir o NAPALM (uma substância que dissolve a pele) (GEORGE; SABELLI, 1994, p. 40). Em sua gestão à frente do Departamento de Defesa, associara as instituições educativas aos interesses geopolíticos de Washington, não descartando a cultura militar. (LEHER, 1998, p. 119).

Fonseca (1998) alerta-nos que além das preocupações imediatas em relação à pobreza, com o intuito já explicitado de resguardar a estabilidade do mundo ocidental, havia também uma preocupação com a demanda crescente por benefícios da industrialização, a qual induziria a uma interferência contínua sobre a natureza cujos efeitos seriam desastrosos para a biosfera.

Tal preocupação, no final dos anos 60, faz com que a noção de progresso dê lugar à de sustentabilidade, na qual pressupõem-se limites para o crescimento de uma nação, bem como maior atenção na utilização dos recursos naturais. Assim, a idéia de um planejamento racional para a continuidade do desenvolvimento dos países periféricos começa a ganhar força, principalmente, após a crise energética de 1970¹¹, a qual reforçou a questão dos limites ambientais.

Ainda segundo Fonseca (1998) este enfoque integrado entre crescimento, demografia e sustentabilidade foi o principal argumento na interação dos organismos internacionais e os países periféricos, principalmente porque tal argumento permite uma delimitação dos padrões de desenvolvimento por parte dos países desenvolvidos, sob a justificativa de que

¹¹ De acordo com Hobsbawm (1995) no período de 1950-1973, o preço do barril de petróleo saudista era em média menor que dois dólares. Com essa energia ridiculamente barata houve um aumento acentuado do uso de combustíveis fósseis (como carvão, petróleo, gás natural, etc.) cujo esgotamento vinha preocupando os que pensavam no futuro. Contudo foi só depois de 1973, quando o cartel de produtores de petróleo, OPEP, decidiu finalmente cobrar o que o mercado podia pagar, é que ecologistas deram séria atenção aos efeitos da conseqüente explosão no tráfego movido a petróleo, que “já escurecia os céus acima das grandes cidades nas partes motorizadas do mundo, em particular na americana” (p. 258). A “crise internacional do petróleo” transformou o mercado de energia mundial após 1973, posto que, o preço do produto quadruplicou em 1973 e triplicou de novo no fim da década de 70. Na verdade a gama real de flutuações foi ainda mais sensacional: “em 1970 o petróleo era vendido a um preço médio de 2,53 dólares o barril, mas em fins da década de 1980 o barril valia 41 dólares” (p. 459). Entre 1950 e 1973 as emissões de dióxido de carbono, responsáveis pelo aquecimento da atmosfera, triplicaram. Além disso, a produção de cloro fluorcarbonos, produtos químicos que afetam a camada de ozônio, subiu quase que verticalmente. “Os países ricos do ocidente naturalmente eram responsáveis pela parte do leão nessa poluição, embora a industrialização extraordinariamente suja da URSS produzisse quase a mesma quantidade de dióxido de carbono que os EUA; quase cinco vezes mais em 1985 que em 1950. (Per capita, claro, os EUA continuavam muito à frente.) Só os britânicos na verdade baixaram a taxa que registra quantidade emitida por habitante nesse período.” (HOBSBAWM, 1995, p. 258).

problemas na área econômica, demográfica ou ambiental, nos países periféricos, afetariam o sistema mundial como um todo.

De acordo com Fonseca (1998), citando um estudo realizado por Gallopin (1995) acerca da relação entre meio ambiente e desenvolvimento, o papel dos países desenvolvidos na imposição de limites ao crescimento de países periféricos aumenta, relativamente, a autonomia dos primeiros, enquanto os últimos a perdem cada vez mais. Por este motivo, esta autora acredita que os países desenvolvidos e suas organizações ofereceram e oferecem diferentes ajudas assistenciais e financeiras, com um enfoque totalmente “assistencial e compensatório”, para compensar esta perda de autonomia.

Outra preocupação do Banco Mundial, no período de McNamara, foi a questão da gestão, que para ele era uma das principais causas do “subdesenvolvimento”. Nesse sentido, ele propunha uma determinada lógica e racionalidade a estes países, numa tentativa de evitar o uso externo da força, mas não descartando tal possibilidade. Tais propostas como veremos mais adiante também serão transferidas ao setor educacional, em especial após o ano de 1990, posto que a lógica e a racionalidade econômica e mercadológica serão metas almejadas tanto pelas instâncias responsáveis pelas políticas educacionais vigentes quanto pelas próprias instituições educacionais públicas.

Apenas na gestão de McNamara foram produzidos pelo Banco Mundial, três documentos setoriais para a área, demonstrando uma constante preocupação com o setor. Entretanto, há que se pensar que esta preocupação, aparentemente foi ressaltada como um recurso para a diminuição da pobreza nos países que eram atendidos por esta instituição. Dado que, para este

presidente, como visto anteriormente em suas falas, era um imperativo político “cuidar” dos mais pobres ou então poder-se-ia correr os riscos políticos de uma rebelião.

Para Leher (1998) a orientação política de McNamara foi inevitavelmente contraditória, posto que,

Ele afirma que somente removendo as causas do sofrimento e da privação humanas é possível por fim às insurgências e às revoluções (tese defendida, sobretudo em seu livro *A Essência da Segurança*). No entanto, a política do Banco fortalece no poder grupos que pouco fazem para mudar a situação dos pobres. E, quando um governo direciona as suas ações para as classes subalternas, como Salvador Allende, no Chile, inclemente boicote financeiro lhe é imposto. (LEHER, 1998, p. 123).

Contudo, com McNamara o Banco obteve êxito nos seguintes aspectos: asseguraram por meio das políticas de intervenção nos países o domínio capitalista, aumentaram substancialmente o número de países – membros, bem como o conhecimento do “terreno” destes países, dado que o acesso a dados geográficos e demográficos era uma condição para os empréstimos.

Todavia, em virtude dos seus propósitos estratégicos, o Banco emprestou mais do que os países tomadores podiam pagar. Tal situação ocasionou a partir de 1980 um grave endividamento destes, período este que ficou conhecido como a “crise da dívida” e desencadeou importantes desdobramentos na América Latina. Segundo Leher (1998):

A partir de 82 os Países latino-americanos não fizeram valer a sua condição de grandes devedores que poderia repercutir na situação de grandes bancos americanos. Há uma entrevista feita com um dos grandes diretores do *Chase Manhattan* em que ele comenta que, se na crise de 82, Brasil, Argentina e México tivessem negociado em conjunto e tivessem renunciado ao pagamento, dos dez maiores bancos americanos, quatro

quebrariam (...) Os banqueiros tem um ditado que diz: Quando você deve pouco você tem um grande problema, mas quando você deve muito o empréstador tem um grande problema. (p. 132).

Tal crise que atingira a América Latina e a África, em especial, teve repercussão mundial gerando instabilidade no mercado internacional de capital, crescimento no grau de incerteza nas relações econômicas entre os países emprestadores e tomadores de capital. (LEHER, 1998).

Não é possível esquecer que tal período coincide com a eleição de do governo de Margareth Thatcher na Inglaterra, em 1979, o qual publicamente estava empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Ronald Reagan do Partido Republicano é eleito em 1980, para o governo nos Estados Unidos, iniciando também um período conservador na política norte-americana, que se prolonga até o final do mandato de George Bush (1989 – 1992). Vale lembrar que Thatcher é conhecida como uma das principais defensoras da ideologia neoliberal, que num momento de crise como este começa a ganhar adeptos.

Como consequência desta crise e deste endividamento, os países em desenvolvimento começam, aos poucos, a aderirem à chamada ideologia neoliberal por meio, principalmente, de ajustes estruturais que desta vez eram impostos como condicionalidades para acordos com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

De acordo com Anderson (1995) o neoliberalismo propagou-se a partir do Pós-Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Ele representou uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social.

O neoliberalismo ganha terreno especialmente após 1973, quando o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, a qual

combinou pela primeira vez, taxas de crescimento baixas com altas taxas de inflação; chegou-se a uma grande crise do modelo econômico do pós-guerra, ou seja, aquele no qual o Estado é caracterizado pela forte centralização de poder e pelo intervencionismo em todas as áreas.

Para resolver tal crise os neoliberais apresentam o seguinte remédio:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e o controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, o seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Ademais, forças fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de imposto sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagnação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos. (ANDERSON, 1995, p. 11).

Nesse sentido, os ajustes estruturais recomendados, especialmente por instituições financeiras como o Banco Mundial para os países periféricos, eram considerados como a fórmula correta de obter a estabilidade política e preservar a ordem nacional. E mesmo que estes ajustes representassem muitos efeitos negativos, em especial, no setor social, fato já reconhecido pelas instituições que o pregam, os países deveriam continuar no “caminho correto” que os levaria a um futuro estável, redentor e auto regulado pelo mercado. É, nesse sentido, que se começa a pensar na questão da governabilidade, a qual enfocaremos no próximo item.

1.3 A garantia da governabilidade.

De acordo com Fiori (1995), a partir da década de 90 a maioria dos países latino-americanos alinharam-se ao Consenso de Washington¹² (Washington Consensus), ou seja,

Um programa de convergência ou homogeneização das políticas econômicas dos países latino-americanos, desenhado pelas burocracias internacionais e nacionais de Washington, combinando austeridade fiscal e monetária com desregulação dos mercados e liberação financeira, abertura comercial, privatizações e eliminação de todo o tipo de barreiras ou discriminações contra os capitais forâneos. (p. 160).

Tal programa, como dito anteriormente, foi sendo assimilado pela periferia mundial por meio de ajustes estruturais “recomendados” pelos países desenvolvidos por meio de instituições como o FMI e o Banco Mundial. Tal fato pode demonstrar que a influência exercida nos rumos do desenvolvimento mundial por estas instituições não fica somente no volume de empréstimos e na área de abrangência de suas atuações, mas também na função estratégica desempenhada no processo de reestruturação neoliberal dos países periféricos, principalmente por meio destas políticas de ajustes estruturais.

Contudo, a adesão a este programa e a estas políticas acabou gerando efeitos muito negativos, em especial para a população mais necessitada, evidenciando que o modelo de desenvolvimento econômico advogado, principalmente pelo Banco Mundial, é incapaz de integrar-se a um modelo de desenvolvimento social. (AÇÃO EDUCATIVA, 1999).

¹² Termo utilizado por John Williamson, em 1990, para resumir tal programa econômico. Para maior aprofundamento ver: Williamson, J. *Latin America adjustment: how much has happened?* Washington: Institute for international economics, 1990.

Em especial, pode-se afirmar que a abertura de mercados comercial e financeiro fez crescer vigorosamente a exclusão social estrutural e é justamente este fato que provocou uma preocupação com o tema da governabilidade que, de acordo com Leher (1998), demonstra uma preocupação com a estabilidade política, muito maior até que com a estabilidade democrática, posto que a primeira é tida como condição para a expansão comercial e financeira.

Para Fiori (1995) o conceito de governabilidade na sua acepção mais ampla e mais específica, ficou indeterminado do ponto de vista teórico, e acabou tornando-se uma categoria estratégica:

[...] num primeiro momento, nos anos 60 (o tema governabilidade), apontou normativamente para a necessidade de restringir as 'demandas democráticas excessivas'; num segundo momento, nos anos 80, recomendou que se reduzisse o papel do Estado e se desregulassem os mercados; enquanto, finalmente, nos anos 90 está associado a um programa destinado a assegurar a homogeneização internacional das políticas econômicas de corte liberal-conservador. (p. 161).

Desta forma, a partir dos anos 90 governabilidade e reformas/ajustes estruturais passaram a ser definidos de forma circular, ou seja, a governabilidade era condição das reformas, enquanto estas eram o caminho inexorável para consolidar a própria governabilidade. (FIORI, 1995).

Em suma, no contexto atual pode-se entender por governabilidade a capacidade de um país em exercer poder, tanto na gestão econômica, quanto na gestão de recursos sociais para o desenvolvimento. Sendo assim, os principais focos dos governos que almejam o desenvolvimento devem ser a estabilidade política, econômica e social, com o intuito de garantir

investimentos privados tão caros a uma economia dirigida pelo mercado, posto que:

[...] particularmente importante é a previsibilidade e a transparência de condições em que os negócios privados podem existir em um dado país e região. A execução dos programas poderia vir a ser ameaçada por uma crise de governabilidade. Estabilidade é, portanto um objetivo crucial. Para os investidores privados, é preciso que as intenções do governo sejam claras, estáveis e previsíveis. O futuro prefigurado pelo capitalismo é um futuro sem rupturas, como um *continuum*. (LEHER, 1998, p.170).

Dado que os avanços dos desequilíbrios macro econômicos tornou-se categoria de distinção entre o bom e o mau governo, por isso mesmo, a nova definição de governabilidade passa a ser entendida como a redução das incertezas, a eliminação da possibilidade de mudanças nas regras e nas instituições econômicas.

Dessa forma a governabilidade econômica liberal, tão cara atualmente, não apresenta a condição mínima de qualquer democracia política, ou seja, a possibilidade de uma alternância real do poder, posto que, “[...] a partir do momento em que as grandes opções econômico financeiras e as limitações de soberania impostas pelos mercados são aceitas, pouco importa o rótulo político do candidato ou do partido político encarregado de pô-las em prática.” (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 1995 apud FIORI, 1995, p. 170).

Em decorrência disso, no campo social nenhum governo que tenha colocado a camisa-de-força dos desequilíbrios macro econômicos, consegue resolver seus problemas, gerando iniciativas micro e focalizadas, as quais requerem eficácia, posto que as grandes iniciativas requerem viabilidade fiscal, já que afetam a competitividade local e o veto imediato, por via política ou por greve de investimentos.

Nesta linha, os sistemas políticos deverão se constituir de uma mesma ideologia antes mesmo de consolidarem-se. Assim, haverá esvaziamento das militâncias partidárias, substituição dos partidos políticos pela mídia e um crescente esvaziamento do processo eleitoral, que em longo prazo serão maléficas para a consolidação da institucionalidade democrática e para a própria governabilidade econômica, caminhando para o desprestígio da classe política (FIORI, 1995).

Essa conjuntura vislumbrada por Fiori, ainda em meados da década de 90, pode ser observada na atual crise no campo político brasileiro, posto que um partido de “esquerda”, após assumir o poder, não promoveu nenhuma mudança na política econômica adotada por seu antecessor, ao contrário argumenta-se que a economia vai bem como se esta estivesse desvinculada dos eventuais problemas políticos e sociais.

Pode-se perceber os condicionantes impostos à economia brasileira em relação à economia mundial diante da posição oficial que defende sua manutenção a despeito de qualquer outra prioridade.

Desta forma, se o Brasil está garantindo estabilidade e equilíbrio macroeconômico, pouco parecem importar os problemas políticos e sociais pelos quais o país esteja passando, o que pode ser caracterizado como um desprestígio da categoria política.

É com este pensamento que o Banco Mundial tem avaliado os países tomadores de empréstimos, bem como, qualificado os “bons” e “maus” governos, tanto para a execução de suas próprias atividades de empréstimos e assistência, quanto para a recomendação aos investimentos privados internacionais.

Portanto, a questão da governabilidade torna-se fundamental para o entendimento dos investimentos em programas e projetos educacionais, posto que a construção de um ambiente social estável passa por programas voltados aos mais necessitados, com vistas a “convencê-los” de que uma economia baseada no mercado dá margem ao desenvolvimento humano e social.

Atualmente, a exclusão e a miséria crescentes obrigam a retomada, por parte do Banco Mundial, da preocupação com a segurança, a qual, na visão do Banco, está intimamente ligada à educação, dado que esta última tem o potencial de modelar os que foram excluídos pelas reformas estruturais que geraram uma crescente polarização, e, dessa forma, manter o cenário político estável sem alteração nas “regras do jogo”.

Sendo assim, há que se pensar nas principais idéias orientadas para a política educacional dos países periféricos, emanadas pelos representantes do Banco Mundial, tentando fazer uma correspondência entre a prioridade dada à educação e a concretização deste discurso na realidade, principal objetivo do próximo item.

1.4 A política educacional do Banco do Conhecimento.

No início do Século XXI pode-se dizer que os empréstimos para o setor educacional emanados do Banco Mundial são a principal fonte de financiamento para a educação nos países periféricos. Esta assistência também está ligada à elaboração de políticas educacionais, junto aos governos, adequadas ao desenvolvimento de cada país. Nos documentos e nos textos elaborados para os acordos de financiamento nota-se que a

educação tem um importante papel no estabelecimento de uma nova ordem no desenvolvimento e no crescimento mundial.

Para Monlevade e Silva (2000), o Banco Mundial tem participado de forma sistemática e direta das decisões políticas de um país, com capacidade para intervir e formular políticas educacionais para a América Latina, “menos pelo montante de empréstimos aprovados e mais pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais” (p.75). Para estes autores, este organismo assumiu um papel político decisivo na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político no Brasil, estendendo as ações e estratégias de disciplinamento dos investimentos para o setor educacional público.

Essa crescente **preocupação** do Banco Mundial em relação ao setor educacional pode ser exemplificada pelo patrocínio dos principais eventos educativos internacionais das últimas décadas. Como a Conferência Mundial de Educação para Todos, (ocorrida na Tailândia, em Jomtien, em 1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000)¹³.

Para Fonseca (2002), durante mais de trinta anos, a cooperação do Banco suscitou expectativas positivas por parte dos diferentes setores da administração pública; para o setor econômico os financiamentos significavam ingresso de dólares para as reservas de dívidas e equilíbrio da balança de pagamentos. Além disso, facilitava medidas administrativas que permitiam desenvolvimento de projetos internacionais, como a contratação de pessoal

¹³ Além do Banco Mundial, estes encontros também foram promovidos por UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PNDU (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 13).

fora das regras da administração pública, que geralmente eram feitas por concursos.

A autora assinala que no caso da educação, o aporte de recursos externos significava para o quadro dirigente, além da entrada dos recursos propriamente ditos, a garantia de recursos mais permanentes, provenientes da própria contrapartida do Tesouro Nacional. Isto porque o financiamento do Banco Mundial à educação foi concebido segundo o modelo de co-financiamento, no qual o Banco não empresta diretamente aos projetos, mas reembolsa o país por investimento paralelo, denominado contra partida nacional que se mantém pelo período de duração dos projetos.

Ao lado das aparentes vantagens financeiras, a cooperação técnica do Banco Mundial sinalizava uma melhoria do sistema de ensino. Os objetivos dos projetos eram definidos como ações de impacto para o desempenho da escola como: expansão de matrículas, diminuição da evasão e repetência, bem como para a melhoria da qualidade de ensino. Também se esperava que a racionalidade instrumental dos projetos de financiamento fosse repassada ao conjunto do sistema educacional, como modelo de gerência moderna e eficiente, contribuindo assim para a eficiência da administração educacional.

Ainda segundo Fonseca (2002), no lado pessoal os projetos internacionais significavam privilégios para o quadro técnico burocrático, tanto no nível federal quanto nos estados. Posto que eram constituídas, por exigência dos acordos equipes ou unidades especiais de gestão, que contavam com condições especiais de trabalho, incluindo remuneração complementar e oportunidades de formação no Brasil ou no exterior. E em termos estaduais e municipais, o desenvolvimento de um projeto do Banco Mundial significava

prestígio para o quadro político e de direção do projeto em virtude do aporte de recursos. Quanto ao âmbito escolar esperava-se que os recursos do Banco constituíssem solução para problemas institucionais crônicos, como evasão e repetência, profissionais leigos, falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado.

Contudo, apesar das aparentes vantagens e melhorias, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações definidas no quadro de financiamento constituem, medidas meramente compensatórias ou de alívio para determinados setores sociais, posto que os critérios do Banco para a concessão de créditos para o setor social são estritamente ligados à sua política de ajuste econômico.

Em se tratando da educação, esta posição do Banco é bem clara, ou seja, os objetivos educacionais devem estar vinculados às políticas de ajuste econômico impostas pelo Banco. Para tanto deve-se diminuir a oferta destes serviços, posto que geram muitos encargos financeiros dos estados, segundo a concepção do Banco. De acordo Fonseca (2002), o discurso deste organismo que prega a equidade no setor educacional tem um sentido seletivo, ou seja “dar a cada um o que lhe é devido” (p.18). Por essa razão é que somente as quatro primeiras séries do ensino fundamental são priorizadas e devem ficar a cargo dos Estados, enquanto as demais, devem ser repassadas para o setor privado.

As argumentações econômicas do Banco definem estratégias de diminuição de custos e oportunidades no sistema educacional público, que podem ser observados no discurso do Banco, quando este enfatiza a utilização de meios não formais e ensino à distância para as massas, quando ele prioriza

o ensino profissionalizante para atender a oferta de serviços do setor informal, dentre outros aspectos que serão enfatizados no decorrer deste trabalho.

Vale ressaltar que as definições de políticas educacionais são resultado de uma visão compartilhada pelos governos e o Banco Mundial, na qual é atrelado à educação o papel de redução da pobreza e promoção do desenvolvimento do país, vejamos:

No caso do Brasil, a convivência do governo federal e das elites dirigentes com essas políticas e a disposição em viabilizá-la tem modificado substancialmente a vida da população brasileira, colocando-a mais distante dos direitos universais e sociais e lançando o país, novamente para processos de subalternidade. (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 75).

De acordo com o documento: Prioridades y Estrategias para la Educación do Banco Mundial, publicado em 1996, uma espécie de resumo das principais orientações do Banco para o setor educacional: “La educación produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Nota-se na citação e no decorrer do documento a importância que é dada à educação para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. Daí a importância de analisar suas principais propostas para a área, posto que nesta perspectiva a educação ganha uma nova dimensão.

Como dito anteriormente, o Banco Mundial é uma forte financiadora de projetos educacionais em muitos países, porém estes financiamentos não são limitados a recursos, mas também em assessorias, na elaboração de políticas estratégicas desenvolvidas **especificamente** para cada país mutuário.

(BANCO MUNDIAL, 2003). Contudo, de acordo com alguns estudos (CORAGGIO, 1996; KRUPPA, 2000; ALTMAMM, 2002), as políticas estratégicas para cada país mutuário não são tão específicas como são apresentadas.

De acordo com Kruppa (2000) o Banco Mundial principalmente no final dos anos de 1990 e início de 2000, vem recomendando um pacote de reformas educativas para os mais variados países. Este pacote contém, dentre outros, os seguintes elementos centrais: 1)- Prioridade na Educação Básica; 2)- Melhoria da Eficácia na Educação; 3)- Ênfase nos aspectos administrativos; 4)- Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida enquanto transferências de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, já para o Estado caberia manter centralizadas funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e o uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar e; por fim, 5)- Análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (ALTMAMM, 2002, p. 77-89).

Estes elementos centrais que compõem o pacote educacional do Banco Mundial podem ser observados de forma ímpar na concepção educacional trazida pelo Programa Fundescola e materializada nas ações por ele propostas, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Segundo Coraggio (1996) o pacote pronto de medidas destinadas prioritariamente ao ensino fundamental, vão desde as orientações macroeconômicas até a sala de aula, contudo há que se ressaltar a existência de brechas a serem aproveitadas pelos governantes nas considerações das especificidades locais, ou seja, o Banco Mundial não é um “organismo

monólito” e também não é o único responsável pelas reformas educativas promulgadas nos países em desenvolvimento. Algumas vezes os governos locais aproveitam para atribuir responsabilidade pelos problemas e pela crise nos sistemas educativos às orientações dos organismos de financiamento, como o Banco Mundial.

O que deve ser feito pelos governantes em relação às orientações do Banco, que algumas vezes podem conter boas propostas, é um exame crítico destas, até mesmo porque, para Coraggio (1996) o Banco financia projetos em diferentes países mostrando que há uma margem para a ação dos governos locais.

De acordo com Torres (1996), as teses do Banco Mundial são inconsistentes, principalmente por seu caráter acientífico, com conceituação e fundamentações frágeis. Posto que, a base para as propostas formuladas pelo Banco são as regiões mais pobres do mundo, com os menores indicadores educativos, como por exemplo, a África. Além disso, algumas das formulações têm resultados inversos aos preconizados, devido não só a natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, às condições de negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países. (p.127).

De acordo com Cortina (2000), em análise dos documentos do Banco Mundial, o Banco considera a educação, enquanto “investimento em capital humano e físico”, algo crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza, embora ressaltando que o crescimento econômico se acentua, realmente em países com mercados competitivos de bens de valores e de produção. Estes mercados possuem como característica a “estabilidade

macroeconômica, o bom funcionamento dos mercados de trabalho e a abertura ao comércio internacional e à invocação tecnológica”. (p. 149).

Para esta autora o pressuposto básico nas teses do Banco consiste na possibilidade de um crescimento auto-sustentável, garantido pelo aumento do conhecimento e rápidas mudanças tecnológicas, além das modificações no mercado de trabalho ditadas pelas inovações, assim a educação primária serve para a redução da pobreza, ao promover o uso produtivo do trabalho, principal ativo dos pobres.

Dessa forma, a educação para o Banco contribui para aumentar a produtividade dos indivíduos, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde e desenvolver atividades para a participação no mercado de trabalho e na sociedade. “De um modo mais geral, a educação contribuiria para o fortalecimento das instituições civis, a criação de uma capacidade nacional e promoção do bom governo”, além disso:

[...] a priorização crescente da educação por parte dos governos, deveria acompanhar o processo de implementação das reformas econômicas necessárias ao desenvolvimento. Pode-se afirmar, portanto, que as teses defendidas pelo Banco estabeleçam uma íntima conexão entre educação, mercado e modelo econômico. (CORTINA, 2000, p. 149-150).

Ainda de acordo com Cortina (2000) é possível afirmar que a educação de que se fala nos documentos do Banco seria a educação fundamental que garantiria a obtenção de conhecimentos gerais de linguagem, ciências, matemática e capacidade de comunicação. Além disso, a equidade da qual se fala nos mesmos documentos referem-se ao direito de todos à educação básica, mas a obrigação do governo em assegurá-la restringe-se, principalmente, a situações geográficas e socialmente localizadas: minorias

éticas e lingüísticas, os nômades, os refugiados, os meninos de rua, os pobres e os desempregados.

Para Coraggio (1996) o Banco Mundial não explica que os futuros trabalhadores com educação básica terão que competir com milhões de trabalhadores excedentes no mundo, competir com centros de tecnologia e com uma massa de mão-de-obra quase escrava em outras partes do mundo. Com esse tipo de mercado não parece ficar claro como a educação gerará mais renda, parece que o oposto é verdadeiro.

Dentre os aspectos considerados importantes em suas orientações para a educação o Banco destaca a flexibilidade na escolha de insumos por parte das próprias unidades escolares, respeitando as características peculiares das escolas, o que representaria uma certa autonomia, e o estabelecimento de ligações entre a comunidade na gestão da escola, o que garantiria o aspecto de democratização. (CORTINA, 2000). Estes pontos também estão presentes nas concepções do Fundescola enquanto responsáveis por promover uma *sensação* de autonomia e participação, como veremos mais adiante.

Outra diretriz universal das propostas do Banco Mundial para a educação encontrada nas concepções do Fundescola e, principalmente, no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), diz respeito à melhoria na qualidade do ensino. O Banco prevê a estimulação da competitividade entre as instituições, baseando-se na regras do mercado de ofertas de produtos. Além disso, é reforçada a participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares, na administração e na supervisão das escolas, bem como na contribuição para os custos da educação. Nota-se que a competição entre as instituições escolares significa para o Banco melhoria na qualidade de ensino.

Em relação ao PDE, a própria metodologia já estimula a competição entre as escolas, dado que apenas aquelas que apresentarem seus Planos de forma satisfatória recebem o recurso destinado às atividades programadas. Além disso, uma das principais características do Fundescola é justamente a divulgação de seus resultados e na maioria das vezes tais propagandas estimulam os pais a matricularem seus filhos nas escolas que aderiram ao Programa.

Segundo Torres (1996) as propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica, assim:

A relação custo benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade. (p. 138).

Portanto para esta autora, o Banco Mundial propõe um modelo educativo com ausência de dois aspectos: *os professores e a pedagogia*, ou seja, este modelo não comporta o que nas palavras de Torres (1996) seriam a “essência da educação”. (p.139).

Nos documentos do Banco Mundial podem ser percebidos uma compreensão e um conhecimento insuficientes do processo educativo, da teoria e da pesquisa que são acumulados neste campo, inclusive sua terminologia. Como exemplo nos documentos podemos citar a imprecisão dos termos: “educação e capacitação, ensino e aprendizagem, educação e aprendizagem, educação e ensino, educação e instrução, rendimento escolar e

aprendizagem, currículo e conteúdos, conhecimentos e habilidade, pedagogia e métodos, métodos e técnicas”, dentre outros. Desta forma:

[...] Predomina a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades. (TORRES, 1996, p. 141).

Ainda para esta autora, as fragilidades dos economistas e técnicos do Banco Mundial podem ser observadas de forma mais evidente no âmbito curricular e pedagógico. Um exemplo disso é a própria noção de currículo que é muito estreita e pode ser definida como conteúdos, que por sua vez podem ser reduzidos a disciplinas. A concepção que o Banco tem sobre a educação apresenta-se ligada ao conteúdo, assim o ensino é visto como informação a ser transmitida e a aprendizagem como informação a ser assimilada. “O currículo define as matérias a serem ensinadas e fornece um guia geral em torno à frequência e duração da instrução” (BANCO MUNDIAL, 1995 apud TORRES 1996, p. 141).

Pouco é falado nos documentos do Banco sobre os métodos de aprendizagem, as diferenças entre ensinar e aprender, as práticas docentes e a sala de aula. Além disso, o Banco Mundial não inclui em sua definição de currículo como ensinar e as próprias políticas educativas parecem conceder pouca importância à pedagogia.

De acordo com Torres (1996), a concepção do Banco Mundial em relação à educação é aquela tradicional, transmissora e bancária, isso para a

autora é coerente à noção de qualidade da educação como rendimento escolar a qual faz parte do pensamento deste organismo.

Kruppa (2000), em análise do documento setorial para a educação produzido pelo Banco Mundial, em 1974, apanha as principais concepções do Banco para a educação básica. O destaque é a idéia norteadora em que cada indivíduo deve receber um mínimo básico de educação na proporção que os recursos financeiros do país permitam.

Neste documento a educação básica é vista como um suplemento do sistema formal de educação, em que a intenção é permitir um ensino funcional e com baixos custos. Então se pode dizer que a educação básica é uma modalidade na qual se enfatiza um conhecimento mínimo a uma população especialmente identificada e não uma forma de acesso aos outros níveis de ensino.

De acordo com Kruppa (2000), em suas considerações sobre o documento setorial do ano de 1990, o propósito central do primário (educação básica) é educar as populações em termos de alfabetização lingüística e numérica, esta definição também encontrada no documento de 1999, analisado pela autora.

Além disso, a educação básica é restrita e não se tem uma visão ampliada sobre ela como fora proclamado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Torres (1996) ainda levanta a preocupação com o fato de que este nível educacional é dirigido apenas às crianças (não inclui jovens e adultos), além disso, a educação básica nesta perspectiva é estática sem se modificar com o tempo e é homogênia, ou seja, igual para todos sem respeitar as diferenças e as diversidades dos grupos sociais.

Quanto aos níveis de ensino podemos citar Kruppa (2000), que resume quais são as orientações do Banco para cada nível, os quais possuem concepções e formas de atendimento diferenciadas. Assim, para a **educação infantil** o Banco prevê o cuidado e a saúde da criança pequena, defendendo a importância deste atendimento independente da cultura ou classe social. Mas para este atendimento o Banco propõe parcerias com ONGs em termos de custos da oferta, em especial no pagamento de pessoal e no gerenciamento destas entidades.

Quanto à **educação fundamental**, o Banco defende a obrigatoriedade do Estado na promoção deste nível de ensino, ainda assim se admite contribuições da comunidade. Além disso, neste período de tempo escolar se admite a reclassificação, ou seja, ter a criança com a idade certa na classe correspondente.

Já o **ensino médio** deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo, mediante bolsas de estudos fornecidas pelo Estado, posto que o Banco afirma ser este nível de ensino prioritariamente espaço do setor privado. E, finalizando, deve ser espaço exclusivo do setor privado o **ensino superior**, mas o Banco propõe um sistema de fundos para bolsas de estudos àqueles com renda insuficiente.

Podemos observar que o Banco não entende educação como um *continuum*, como um processo, ou seja, não é pensado que para uma educação básica de qualidade é necessário um bom ensino médio e superior, pois nestes níveis também se formam professores que posteriormente atuarão na educação básica.

Aliás, a questão dos docentes também é bastante criticada, posto que, de acordo com o Banco Mundial (1995), os professores com amplo repertório de habilidades de ensino são mais efetivos que aqueles que têm repertório limitado, além disso, o conhecimento verdadeiro das matérias por parte destes está fortemente ligado ao rendimento do aluno (apud TORRES, 1996, p. 160).

Portanto, para assegurar que os professores tenham conhecimento verdadeiro sobre as matérias, a estratégia do Banco consiste em contratar somente aqueles com uma educação adequada e conhecimentos demonstrados através da avaliação do seu desempenho, estratégia esta que é mais comumente utilizada no ensino médio e superior. Uma alternativa está na capacitação destes profissionais em serviços que de acordo com a concepção do Banco Mundial é mais eficaz quando vinculada diretamente à prática de sala de aula e realizada pelo diretor da escola.

Torres (1996) aponta em seus estudos que em relação à questão docente o Banco, mantém posições ambíguas, inconsistentes e, inclusive, contraditórias. A visão que o Banco dissemina em seus documentos entende a categoria docente apenas em seus movimentos de reivindicação salarial, corporativismo, greve, dentre outros. É nesse sentido que os professores são vistos como um problema para a organização e não como um recurso, um insumo educativo necessário, no entanto, complexo, caro e difícil de lidar.

Deste tema dois aspectos podem ser destacados: o salário e a formação/capacitação. Para Torres (1996) embora o Banco Mundial tenha visões e propostas para estes dois assuntos e também estudos que permitem fundamentar a não prioridade do investimento nesses itens, existe de fato

discussões e posições diversas e mudanças importantes no discurso do Banco Mundial com relação a esses e outros temas relacionados com o magistério.

Pode-se dizer que o Banco Mundial teve um relativo avanço quando se fala sobre formação docente, pois o saber docente é reconhecido como um fator determinante no rendimento escolar. No entanto, para Torres (1996) a formação/capacitação dos professores continua ocupando um ínfimo lugar, bem como um investimento mínimo entre as prioridades e estratégias recomendadas, que se voltam mais para a infra-estrutura, a reforma institucional e a provisão de textos escolares. A capacitação docente é vista de forma isolada, assim outros setores não são modificados a fim de induzir melhora significativa, útil e efetiva em termos de custos.

[...] face às condições vigentes, a capacitação com frequência transforma-se em plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão. Esse é, hoje em dia, um efeito perverso que enfrentam precisamente os programas de capacitação mais exitosos. (TORRES, 1996, p. 161).

A partir de estudos e da própria prática, argumentam os documentos oficiais do Banco Mundial, é possível observar que docentes com o maior número de anos de estudos e maiores qualificações não são necessariamente aqueles que conseguem melhores rendimentos de seus alunos. Com base nisso o Banco Mundial prioriza e recomenda a capacitação em serviço, que em termos de custos é mais efetiva. Tanto na formação inicial quanto na capacitação em serviço, este organismo recomenda as modalidades à distância também mais efetivas em termos de custos. Além disso, a respeito da formação docente o Banco afirma que o conhecimento da matéria é mais importante que o conhecimento pedagógico.

Torres (1996) afirma que tanto a formação docente quanto a capacitação em serviço são importantes, já que a discussão maior é a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, elas se complementam para cumprir um papel complexo e de tanta responsabilidade como o ensino. Da mesma forma tanto o saber dos conteúdos (o que se ensina) quanto o saber pedagógico (como se ensina) são inseparáveis e complementares.

Quanto à educação à distância que é tão divulgada e promovida pela literatura internacional, esta não tem a mesma frequência no âmbito da educação básica para fins instrucionais de sala de aula, tão pouco é acolhido nos países que mais a divulgam.

Desperta nossa atenção o fato de que ao invés de analisar os problemas e fornecer vias de superação para os mesmos, seja na reforma curricular ou formação docente, o BM desconsidera algumas questões como se estas por si só fossem ineficazes. Para Torres (1996) não se deve desconsiderar nem a formação inicial nem a capacitação em serviço, mas sim os modelos pelos quais elas se moldam, os quais de acordo com a autora são ineficientes e ineficazes. Para exemplificar melhor abaixo encontra-se um quadro de modelo de formação docente que não funcionou:

Quadro 1: O modelo de formação docente que não funcionou.

| Orientações do Banco Mundial | Críticas |
|--|--|
| Cada nova política, plano ou projeto parte do zero | (ignoram-se e desconsideram-se os antecedentes, o conhecimento e a experiência acumulados) |
| Pensa a formação como uma necessidade fundamental e principalmente dos docentes | (e não do conjunto dos recursos humanos vinculados ao sistema educativo: diretores, supervisores, funcionários, etc.) |
| Vê a formação isolada das outras dimensões do ofício docente | (salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, etc.) |
| Ignora as condições reais do magistério | (motivações, inquietudes, conhecimentos, tempo, recursos disponíveis, etc.) |
| É vertical vendo os professores unicamente num papel passivo de receptores e capacitandos | (não consulta nem busca a participação ativa do professorado para a definição e o desenho do plano) |
| Apela a incentivos e motivações externos | (tais como pontuações, promoções, hierarquia, antes que ao objetivo mesmo da aprendizagem e da profissionalização docentes.) |
| Dirige-se aos professores individualmente | (não a grupos ou equipes de trabalho, ou à escola como instituição) |
| Realiza-se fora do local do trabalho | (tipicamente tira-se o professor de sua escola, em lugar de elevar a capacitação à escola) |
| É pontual e não sistemática | (não está inserida num esquema de formação e atualização contínuas do magistério) |
| Centralizada no evento – curso, seminário, conferência, oficina como a modalidade privilegiada e inclusive única de formação | (desconhecendo ou vendo como secundárias as modalidades: intercâmbio horizontal entre professores, trabalho em grupos, estágios, estudo individual, educação à distância, etc) |
| Dissocia gestão administrativa e gestão pedagógica | (os professores são capacitados na segunda e os diretores/supervisores na primeira, sem reconhecer a necessidade de um enfoque integral para todos). |
| Dissocia conteúdos de métodos (saber a matéria e saber ensinar) e privilegia os conteúdos | (ignorando a necessária complementaridade de ambos os saberes e a especificidade do saber pedagógico no perfil e na prática docentes) |
| Está centralizada na perspectiva do ensino | (ao invés do ponto de vista da aprendizagem) |
| Ignora o conhecimento e a experiência prévia dos professores | (em vez de construir a partir e sobre eles) |
| Está orientada a corrigir e mostrar debilidades | (em vez de valorizar e reforçar pontos fortes) |
| É acadêmica e teórica, centralizada no livro | (nega a prática docente como espaço e matéria – prima para a aprendizagem) |
| Baseia-se no método de ensino tradicional e transmissor | (o ensino como transmissão de informação e aprendizagem como recepção pacífica dessa informação) |
| É fundamentalmente incoerente e contraria o modelo pedagógico que se propõe aos professores para sua própria prática em sala de aula | (fala-se de ensino ativo, participação, desenvolvimento crítico, criatividade, etc., o que não são experimentados por eles em seu próprio processo de formação) |

Fonte: (TORRES, 1996, p. 163-164).

Nos estudos do Banco Mundial, nos quais pretende-se encontrar os fatores determinantes da qualidade de ensino e do rendimento escolar, é possível encontrar estratégias políticas para o magistério. Estas estratégias, de acordo com Fonseca (2002), são fundamentadas em exigências econômicas, implicando na diminuição dos gastos públicos com o setor e reforçando o desenvolvimento do setor privado.

Nos textos elaborados pelo Banco é possível encontrar uma série de fatores relativos aos docentes que contribuem para o rendimento escolar dos alunos, tais como: “formação, estabilidade emocional e aptidão pedagógica destes.” (FONSECA, 2002, p. 33). É nesse sentido, que a qualificação dos professores não é tida como prioridade no início de sua formação, mas sim como um treinamento no trabalho, com alguns anos já de experiência no ensino.

O caso do Fundescola é exemplar nesse sentido, principalmente porque a maioria das ações propostas para a melhoria na qualidade no ensino está relacionada a treinamentos dirigidos a docentes em exercício da profissão. O Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar) e o Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler) são exemplos dessas ações voltadas para a formação continuada dos professores. Fora estes programas específicos o próprio Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) – o qual enfocaremos na próxima seção desta pesquisa, possui uma sistemática de capacitação dos docentes nas escolas em que está implantado.

Vale ressaltar que além destas orientações específicas, quanto aos níveis de ensino e aos docentes, o Banco Mundial vem instaurando de acordo com Leher (1998) um verdadeiro “apartheid educacional planetário”, o qual

corresponde à exclusão forçada que caracteriza a economia mundial atual, posto que, a tendência da expansão capitalista consiste na produção sistemática da desigualdade entre regiões, países e classes sociais.

Nota-se que no discurso do Banco Mundial, a política educacional, quando é bem focalizada e administrada, têm um papel crucial na melhoria da qualidade de vida dos pobres. De certa forma, há uma tentativa de ocultar as verdadeiras razões de alguns problemas sociais nos países pobres.

Há que se pensar, portanto, de que forma e até que ponto a educação está encarregando-se desta função e concretizando-a, mais ainda, deve-se pensar, principalmente por tratar-se de uma instituição financeira, quais os ganhos do Banco Mundial ao fazer empréstimos a países pobres e a setores sociais.

Acreditamos, que a idéia da educação enquanto o caminho para o futuro dos países está servindo para ocultar um movimento de polarização cada vez maior.

Os recursos investidos pelo Banco Mundial e por outras organizações dominadas pelos Estados Unidos na tentativa de aprimorar o “local” a custa do nacional, de arregimentar o apoio das elites acadêmicas e outras elites intelectuais por meio de conferências e projetos de pesquisa bem patrocinados (especialmente, mas não exclusivamente no Terceiro Mundo), indicam o propósito de criar um “Governo Mundial” que contorne efetivamente os processos de decisão potencialmente problemáticos do nível intermediário nacional, com sua inevitável recalcitrância, e legitimar a escandalosamente autoritária dominação da vida social por um “Governo Mundial” implacavelmente imposto de cima em nome de uma “democracia” fictícia, sinônimo de pretensa “ação local” dos coletores regulares de lixo. (MÉSZÁROS, 2003, p. 49).

Na próxima seção veremos como este discurso se coloca na prática, por meio do financiamento e da formulação de um programa educacional para o

ensino fundamental das regiões mais pobres do Brasil, que visa melhorar a qualidade do ensino e das escolas, racionalizando os gastos e tornando-os eficientes e eficazes de acordo com os critérios estipulados pelo Banco.

2 O PROGRAMA FUNDESCOLA PRESSUPOSTOS E DIRETRIZES.

A intenção desta seção é fazer uma descrição sobre o Programa Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola – tentando traçar as razões pelas quais ele foi construído, bem como perceber se suas propostas condizem com os objetivos a serem alcançados. Para isso, tentaremos apreender as concepções e pressupostos que o regem, nas ações (projetos) que são recomendados aos estados que o implementam.

Para iniciar esta reflexão, tomaremos como ponto de partida um estudo setorial de pré-investimento, feito pelo Governo brasileiro e por representantes do Banco Mundial, conhecido como Um Apelo à Ação: Combate à Decadência das Escolas no Nordeste do Brasil¹⁴ (1995), no qual, de acordo com as análises de seus formuladores, pode-se confirmar muitas críticas que vinham sendo feitas há muitos anos à região do país. Tais como: 1) – quantidade de tempo gasto no ensino menor do que o previsto; 2) – atividades em sala de aula concentradas no professor e não no aluno; 3) – utilização, por parte dos professores, de técnicas ultrapassadas, como “ditados e cópias de lições no caderno, sem aprendizado interativo”, além disso, os professores não tinham incentivos para mudar suas práticas pedagógicas contando com pouco apoio dos pais e da comunidade local, bem como lhes faltava diretrizes adequadas sobre como cumprir a sua “missão”¹⁵ (HORN, 2002).

Este mesmo estudo apontou que as crianças aprendem muito mais em “salas de aula com material artístico e escrito pendurado nas paredes”, quando

¹⁴ PROJETO NORDESTE/BANCO MUNDIAL/UNICEF. *Brazil: A Call to Action, Combating School Failure in the Northeast of Brazil*. Brasília, 1995.

¹⁵ Estas informações foram retiradas de um pequeno resumo deste estudo setorial, feito no final do artigo de Robin Horn – *Aprimoramento das escolas e do ensino no Brasil: a abordagem do Fundescola*. Série: *em breve*, nº 10, outubro de 2002.

os professores são mais *organizados* e possuem *uma boa capacidade verbal* – levando a conclusão de que estas qualidades são ingredientes essenciais para a eficácia do ensino e, por fim, acreditam que o ensino é mais eficiente quando as crianças participam das atividades em sala de aula, prestam atenção à tarefa do aprendizado e são informadas a respeito das tarefas de casa.

Sendo assim, o Fundescola foi concebido como uma “abordagem inovadora e abrangente” de educação tentando solucionar os problemas apontados pelo estudo citado, bem como incentivar práticas apontadas como significativas para a melhoria escolar.

O Programa Fundescola – ou Fundo de Fortalecimento da Escola – é resultado de um acordo de empréstimo entre Governo Federal/MEC e Banco Mundial/BIRD, com o intuito de melhorar a frequência e o resultado escolar do ensino fundamental público, em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) – micro-regiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) – dos Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Enquanto responsabilidade dos Estados e Municípios, o ensino fundamental brasileiro não está sob jurisdição direta do Ministério da Educação, assim este programa tem no bojo de sua concepção o desenvolvimento de um regime de parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões envolvidas, para que possa ser implementado.

A “missão” do programa é promover a eficácia, eficiência e equidade nas escolas de ensino fundamental, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizem o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de

educação. Para isso, o Fundescola tem como estratégias aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais, melhorar as condições de ensino e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem de seus filhos (MEC – SEIF, 2004).

De acordo com Robin Horn (2002) – economista sênior de educação do Setor Educacional, Departamento de Desenvolvimento Humano - Região América Latina e Caribe, Banco Mundial – a preparação do Programa Fundescola contou com estudos de pré - investimento feitos pelo Governo brasileiro e pelo Banco Mundial, com o intuito de examinar quais os fatores determinantes do baixo desempenho educacional das crianças pobres no Brasil. Tais estudos apontaram muitas causas para o baixo aproveitamento escolar, contudo, dois fatores destacaram-se por serem mais suscetíveis às políticas e intervenções do governo, quais sejam: 1) - *disparidade na qualidade das escolas*, dado que esta qualidade não é garantida para todas as crianças e as mais pobres são atendidas de forma inferior; e 2) - o *ensino ineficaz*, posto que, “o pessoal de muitas escolas não usa métodos eficazes de ensino e aprendizado” (p.1).

Ainda com base nesses estudos, há duas razões importantes para essa situação: a) participação insuficiente dos pais e do público em geral, que para Horn (2002) devem responsabilizar as escolas e os órgãos governamentais pertinentes para que a qualidade e o ensino das escolas melhorem; e b) entrosamento inadequado das políticas públicas sobre qualidade e eficácia das escolas, porque para este economista nem sempre as políticas, atividades e

recursos do sistema escolar estão entrosados com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e aprimorar o aprendizado dos alunos.

Sendo assim, com base nesses dados o Ministério da Educação e o Banco Mundial traçaram uma estratégia de aprimoramento das escolas baseada em assistência do Ministério e incentivos para *induzir* os governos a apoiar e executar as reformas e as melhorias desejadas, que de acordo com o Manual de Operação e Implementação do Projeto (MOIP) estão apoiadas em três princípios, os quais sustentam o programa, ou seja: 1) – a equidade, buscando igualdade de oportunidades (estabelecendo padrões mínimos); 2) – a efetividade: buscando resultados na condução das ações financiadas pelo Programa, por meio da eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e eficácia (realizar a coisa certa, atuando nas causas fundamentais dos processos); e 3) – a complementaridade: desenvolver ações que funcionam em complementação a outras iniciativas ou programas governamentais de educação (FUNDESCOLA/MEC; BANCO MUNDIAL, 1998, p. 9).

De acordo com estudo recente da Ação Educativa (2005), em 1999 o Banco Mundial afirmava que “o Fundescola, agora mais do que nunca, representa a viga de sustentação dos esforços federais em educação”, deixando claro o grau de ambição de tal projeto e a centralidade por este ocupada na estratégia de reformas educacionais do Banco para o Brasil (p. 27).

Quanto aos recursos, o Fundescola envolve valores de US\$ 1,3 bilhão que representam metade proveniente do Tesouro Nacional e metade do Banco Mundial. Estes recursos são transferidos para órgãos e unidades executoras parceiras do Programa, por meio de convênios e aplicados diretamente pela

unidade gestora do projeto em despesas administrativas e de manutenção do Fundo.

O Programa Fundescola foi concebido para ser executado em três etapas (MEC, SEIF, 2004):

Fundescola I – implantado em junho de 1998 a junho de 2001 – atuou no Norte e Centro-Oeste (10 estados e 181 municípios) com ênfase em iniciativas de fortalecimento da gestão escolar, desenvolvimento de modelos pedagógicos, adequação de prédios escolares e fornecimento de mobiliário e equipamentos escolares. Valor total: US\$ 125 milhões, deste valor US\$ 62,5 milhões foram financiados pelo Banco.

Fundescola II – implantado de julho de 1999 a junho de 2004 – atuou em 19 estados e 384 municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Manteve as ações da primeira etapa e acrescentou ações de planejamento estratégico de secretarias de educação, construção de escolas e mobilização social. Valor total: US\$ 402 milhões, destes US\$ 202 milhões financiados pelo Banco.

Fundescola III – cuja **etapa A** vai de maio de 2002 a dezembro de 2006 e a **etapa B** vai de julho de 2006 a dezembro de 2010 – Além das ações previstas no Acordo de Empréstimo, passa a priorizar a formação continuada de professores, ação vinculada ao Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, instituído em junho de 2003 pelo MEC. Prevê projetos e ações integradas com a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para qualificar professores e prepará-los para o Exame Nacional de Certificação. Valor total: US\$ 773 milhões em duas fases (A e B). Na **etapa A** US\$ 160 milhões serão financiados pelo Banco e na **etapa**

B o valor previsto de financiamento por parte desta instituição é de US\$ 450 milhões.

A **etapa B do Fundescola III** está voltada, principalmente, para projetos de massificação em escala nacional dos resultados e instrumentos bem-sucedidos do Programa (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

O contrato de empréstimo estabelece tarefas de monitoramento e avaliação para verificação sistemática e periódica do andamento do Programa. A cada semestre, é elaborado um relatório de progresso e, uma vez por ano, a Direção-Geral do Programa e o Banco Mundial fazem a revisão anual para confirmar ou corrigir rumos, visando o cumprimento dos objetivos.

O Fundescola engloba os seguintes projetos ou ações (FUNDESCOLA/ MEC – BANCO MUNDIAL, 2004), a saber:

a) – Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) - que consiste num processo gerencial desenvolvido pela secretaria de Educação, para o alcance de uma situação desejada, de maneira efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos. De acordo com o site do Programa, ao realizá-lo a secretaria analisa seu desempenho, processos, relações internas e externas, condições de funcionamento e resultados. A partir dessa análise, projeta o futuro, define aonde quer chegar, as estratégias para alcançar os objetivos, quais os processos e as pessoas envolvidas. O PES é responsável por promover o fortalecimento institucional da secretaria visando à melhoria da gestão da escola e do desempenho do aluno;

b) – Sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público - Composto por um software, distribuído junto com o livro “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” e o caderno “Plano de

Carreira e Remuneração do Magistério – Estudo Dirigido”, destinados a fornecer aos municípios condições de elaborar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

c) – Sistema integrado de informações gerenciais (SIIG) - Composto por 27 sistemas informatizados e interligados que apóiam o processo de gestão das secretarias estaduais de Educação do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e promovem a melhoria de suas condições de gerenciamento.

d) – Plano de desenvolvimento da escola (PDE) - Considerado o carro-chefe do Fundescola, pois visa aperfeiçoar a gestão da escola pública e melhorar a qualidade de ensino. Ao elaborar o PDE, a escola realiza um diagnóstico de sua situação, identificando, a partir dessa análise, seus valores e definindo sua visão de futuro e missão, bem como traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazos, respectivamente. Recebem recursos financeiros e apoio técnico para elaborar o PDE as escolas que tenham a partir de 100 alunos, organizem unidades executoras, disponham de condições mínimas de funcionamento e possuam liderança forte.

e) – Projeto de melhoria da escola (PME) – Feito a partir da elaboração do PDE, no qual as escolas selecionarão metas e ações que consideram essenciais para a melhoria da aprendizagem dos alunos e que poderão ser financiadas pelo Fundescola, as quais deverão ser descritas no Projeto de Melhoria da Escola.

f) – Escola Ativa – Uma estratégia de ensino para combater a reprovação e o abandono nas escolas rurais com classes multisseriadas (de 1ª a 4ª séries). A experiência reúne auto-aprendizagem, trabalho em grupo,

ensino por meio de módulos, livros didáticos especiais, participação da comunidade, capacitação e reciclagem permanente dos professores e acompanhamento constante de alunos e de docentes.

g) – Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar) - É um programa de gestão pedagógica da escola, orientado para a formação continuada de professores do ensino fundamental, avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem dos estudantes. Tem como objetivo principal elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Inova as estratégias de qualificação do professor e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O programa utiliza recursos de educação à distância e atende professores de 1ª a 4ª séries de escolas públicas. A partir de 2004, também passa a atender professores de Matemática e Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.

h) – Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler) - É um programa iniciado em 2003 que atua na formação de professores, principalmente os de 1ª e 2ª série, para que possam, a partir dos conhecimentos adquiridos, alfabetizar seus alunos no tempo pedagógico do ano letivo. É destinado aos professores que concluíram ou estão participando do Gestar de 1ª a 4ª séries e que ainda não adotaram outros programas de alfabetização.

i) – Programa melhoria do rendimento escolar - Trata-se de uma nova ação, que integra as ações financiáveis pelo Fundescola. Para receber o financiamento, o município deve estar localizado em zona de atendimento prioritário do programa e ter mais de cem mil habitantes. A ação está prevista nas Normas para Financiamento de Projetos Educacionais no Âmbito do Fundescola para 2003. De acordo com a nova sistemática, o programa

Melhoria do Rendimento Escolar busca incentivar a formação continuada dos profissionais de 1ª e 2ª série da rede municipal e de 5ª série da rede estadual, em funções docentes no ensino fundamental, com a finalidade de minimizar os índices de fracasso escolar e aumentar os de inclusão de alunos no processo de ensino com qualidade social.

j) – Microplanejamento - Nos municípios atendidos pelo programa, são realizados estudos de microplanejamento educacional que visam à organização da rede física escolar urbana de ensino fundamental e que, entre outras funções, definem e localizam a necessidade de novas vagas no ensino fundamental e fazem simulações para identificar a situação das escolas em relação aos padrões mínimos de funcionamento.

l) – Espaço educativo - O Fundescola orienta e financia a construção de novas escolas, utilizando projetos arquitetônicos desenvolvidos pelas secretarias de educação dos estados e das capitais que participaram do Projeto “Espaço Educativo – Arquetando uma Escola para o Futuro”. Os projetos arquitetônicos atendem às diretrizes gerais de flexibilidade, soluções compactas, adequação às diferenças de terreno, adequação ao clima, acessibilidade e facilidade de manutenção. Permitem também que as novas escolas disponham de boas condições para o ensino e docência, suporte pedagógico, recursos didáticos, administração, alimentação e serviços gerais.

m) – Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) - São as condições básicas e o conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada. Para atingir esse padrão, o Fundescola considerou os seguintes insumos: espaço educativo, mobiliário e

equipamento escolar, material didático e escolar e recursos humanos. As diretrizes deverão contribuir para a definição dos padrões mínimos *nacionais*, auxiliando estados e municípios no desenvolvimento e alcance dos padrões mínimos e na redução das desigualdades existentes entre as escolas. Nota-se que há uma tentativa de ampliar este programa, feito aparentemente de forma específica para esta região, para o contexto nacional.

n) – Levantamento da Situação Escolar (LSE) - É um instrumento de coleta de informações sobre a situação das escolas de ensino fundamental regular, objetivando o planejamento da educação nos estados e municípios atendidos pelo Fundescola. Identifica as condições físicas dos prédios escolares e a disponibilidade de mobiliário, equipamento e material didático e escolar existente; verifica a situação das escolas frente aos padrões mínimos de funcionamento; estabelece prioridades de atendimento para o Projeto de Adequação do Prédio Escolar e para o programa de aquisição de mobiliário e equipamento do Fundescola; avalia os resultados da adequação escolar e do fornecimento do mobiliário; identifica a situação institucional das escolas. O sistema informatizado do LSE, desenvolvido em 2002, permite que os estados e municípios atualizem os dados levantados anteriormente e emitam relatórios gerenciais que auxiliarão os gestores na tomada de decisão para o alcance dos padrões mínimos de funcionamento e para a melhoria das condições dos prédios escolares.

o) – Projeto de Adequação do Prédio Escolar (Pape) - Visa estabelecer nas edificações escolares condições de segurança, salubridade, estabilidade e funcionalidade. No repasse de recursos direto às escolas, são priorizados os ambientes das salas de aula, para que alcancem os padrões

construtivos mínimos, disponham de condições para a utilização adequada do mobiliário e equipamento escolar fornecido.

p) – Mobiliário e equipamento escolar - As salas de aula das novas escolas construídas e das escolas beneficiadas pelo projeto de Adequação do Prédio Escolar recebem armários, carteiras e mesas para professores e alunos, além de ventiladores. A escolha e aquisição do mobiliário e equipamento pelo Fundescola levam em consideração a saúde dos usuários, o desempenho e a vida útil dos produtos.

Tais ações requerem um olhar mais específico para que possam ser analisadas em maior profundidades (AÇÃO EDUCATIVA, 2005¹⁶). Contudo, tais análises fogem ao objetivo desta pesquisa, que neste momento chama atenção para o fato de que este conjunto de ações abarca aspectos tão variados que poderiam ser considerados como uma reforma educacional local, “correndo o risco de sobreposição – e, no limite uma contradição com outras iniciativas e políticas das secretarias ou mesmo do Ministério da Educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 32). Um exemplo disso pode ser observado em relação ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o qual prevê a institucionalização de Unidades Executoras (UEx), atravessando outras instâncias de gestão previstas pelo sistema de ensino. Ou seja, deve ser composto uma associação – sem fins lucrativos – composta de pessoas da comunidade interessadas em promover o bom funcionamento da escola pública e melhorar a qualidade do ensino por ela ministrado e com a participação ativa e sistemática na sua gestão administrativa, financeira e pedagógica (FUNDESCOLA/MEC – BANCO MUNDIAL, 2004). Dessa forma,

¹⁶ Entrevista da Ação Educativa. com Luiz Dourado. Por Diego Azzi, abril, 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/observatorio>.

tais unidades assumem o papel antes executado pelos Conselhos de escola, Associação de pais e mestres (APM), etc.

Atualmente, o Fundescola atende a 384 municípios em 19 estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, como demonstrado nas tabelas abaixo (nas quais podem ser observadas as regiões, os estados, as Zonas de Atendimento Prioritário – ZAP [I ou II] e os respectivos municípios), com um total de cerca de 8 mil escolas públicas estaduais e municipais.

Tabela 1: Municípios atendidos pelo Fundescola na região Centro-Oeste.

| Região | UF | ZAP | Município | |
|--------------|--------------------|---------------|-----------------------------|-----------------------------|
| CENTRO-OESTE | GOIÁS | I | ABADIA DE GOIÁS | GUAPÓ |
| | | | APARECIDA DE GOIANIA | HIDROLÂNDIA |
| | | | ARAGOIÂNIA | LEOPOLDO DE BULHÕES |
| | | | BELA VISTA DE GOIÁS | NERÓPOLIS |
| | | | BONFINÓPOLIS | SANTO ANTÔNIO DE GOIÁS |
| | | | CALDAZINHA | SENADOR CANEDO |
| | | | GOIANÓPOLIS | TEREZÓPOLIS DE GOIÁS |
| | | | GOIÂNIA | TRINDADE |
| | | | GOIANIRA | |
| | | II | ABADIÂNIA | LUZIÂNIA |
| | | | ÁGUA FRIA DE GOIÁS | MIMOSO DE GOIÁS |
| | | | ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS | NOVO GAMA |
| | | | ALEXÂNIA | PADRE BERNARDO |
| | | | CABECEIRAS | PIRENÓPOLIS |
| | | | CIDADE OCIDENTAL | PLANALTINA |
| | | | COCALZINHO DE GOIÁS | SANTO ANTÔNIO DO DESCOBERTO |
| | | | CORUMBA DE GOIÁS | VALPARAÍSO DE GOIÁS |
| | | | CRISTALINA | VILA BOA |
| | FORMOSA | VILA PROPÍCIO | | |
| | MATO GROSSO DO SUL | I | BANDEIRANTES | RIO NEGRO |
| | | | CAMPO GRANDE | ROCHEDO |
| | | | CORGUINHO | SIDROLÂNDIA |
| | | | JARAGUARI | TERENOS |
| | | II | AMAMBAÍ | JUTI |
| | | | ANTÔNIO JOÃO | LAGUNA CARAPÁ |
| | | | ARAL MOREIRA | MARACAJU |
| | | | CAAPARÓ | NOVA ALVORADA DO SUL |
| | | | DOURADINA | PONTA PORÃ |
| | | | DOURADOS | RIO BRILHANTE |
| | | | FÁTIMA DO SUL | VICENTINA |
| | | | ITAPORÃ | |
| | MATO GROSSO | I | CHAPADA DOS GUIMARÃES | SANTO ANTÔNIO DO LEVERGER |
| | | | CUIABÁ | VÁRZEA GRANDE |
| | | | NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO | |
| | | II | DOM AQUINO | PEDRA PRETA |
| | | | ITIQUEIRA | RONDONÓPOLIS |
| JACIARA | | | SÃO JOSÉ DO POVO | |
| JUSCIMEIRA | | | SÃO PEDRO DA CIPA | |
| | | | | |

Tabela 2: Municípios atendidos pelo Fundescola na região Norte.

| Região | UF | ZAP | Município | |
|--------|----------|-----|--------------------|-------------------------|
| NORTE | ACRE | I | ACRELÂNDIA | PORTO ACRE |
| | | | BUJARI | RIO BRANCO |
| | | | CAPIXABA | SENADOR GUIOMARD |
| | | | PLÁCIDO DE CASTRO | |
| | | II | CRUZEIRO DO SUL | PORTO WALTER |
| | | | MÂNCIO LIMA | RODRIGO ALVES |
| | AMAZONAS | I | AUTAZES | MANACAPURU |
| | | | CAREIRO | MANAQUIRI |
| | | | CAREIRO DA VÁRZEA | MANAUS |
| | | | IRANDUBA | |
| | | II | BARREIRINHA | PARINTINS |
| | | | BOA VISTA DO RAMOS | SÃO SEBASTIÃO DO UATUMÃ |
| | | | MAUÉS | URUCARÁ |
| | | | NHAMUNDÁ | |
| | AMAPÁ | | CUTIAS | PEDRA BRANCA DO AMAPARÍ |
| | | | FERREIRA GOMES | PORTO GRANDE |
| | | | ITAUBAL | SANTANA |
| | | | MACAPÁ | SERRA DO NAVIO |

Continuação da Tabela 2.

| Região | UF | ZAP | Município | | |
|--------|--------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------|
| NORTE | PARÁ | I | ANANINDEUA | MARITUBA | |
| | | | BELÉM | SANTA BÁRBARA DO PARÁ | |
| | | | BENEVIDES | | |
| | | II | ABEL FIGUEIREDO | NOVA IPIXUNA | |
| | | | BOM JESUS DO TOCANTINS | NOVO REPARTIMENTO | |
| | | | BREJO GRANDE DO ARAGUAIA | PALESTINA DO PARÁ | |
| | | | BREU BRANCO | PARAGOMINAS | |
| | | | DOM ELISEU | RONDON DO PARÁ | |
| | | | GOIANÉSIA DO PARÁ | SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA | |
| | | | ITUPIRANGA | SÃO JOÃO DO ARAGUAIA | |
| | | | JACUNDÁ | TUCURUI | |
| | | | MARABÁ | ULIANÓPOLIS | |
| | | | RONDÔNIA | I | BURITIS |
| | | CAMPO NOVO DE RONDÔNIA | | | NOVA MAMORÉ |
| | CANDEIAS DO JAMARI | PORTO VELHO | | | |
| | CUJUBIM | | | | |
| | II | GOVERNADOR JORGE TEIXEIRA | | PRESIDENTE MÉDICI | |
| | | JARU | | TEISEIRÓPOLIS | |
| | | JI-PARANÁ | | THEOBROMA | |
| | | MIRANTE DA SERRA | | URUPÁ | |
| | | NOVA UNIÃO | | VALE DO PARAÍSO | |
| | | OURO PRETO DO OESTE | | | |
| | RORÁI MA | I | ALTO ALEGRE | UIRAMUTÁ | |
| | | | AMAJARI | | |
| | | | BOA VISTA | | |
| | TOCANTINS | I | APARECIDA DO RIO NEGRO | PEDRO AFONSO | |
| | | | BOM JESUS DO TOCANTINS | PORTO NACIONAL | |
| | | | IPUEIRAS | SANTA MARIA DO TOCANTINS | |
| | | | LAJEADO | SILVANÓPOLIS | |
| | | | MONTE DO CARMO | TOCANTINIA | |
| | | | PALMAS | | |
| | | | ARAGOMINAS | MURICILÂNDIA | |
| | | | ARAGUAÍNA | NOVA OLINDA | |
| | | | ARAGUANÁ | PALMEIRANTE | |
| | | | ARAPOEMA | PAU D'ARCO | |
| | | II | BABAÇULÂNDIA | PIRAQUÊ | |
| | | | BANDEIRANTES DO TOCANTINS | SANTA FÉ DO ARAGUAIA | |
| | | | CARMOLÂNDIA | WADERLÂNDIA | |
| | | | COLINAS DO TOCANTINS | XAMBIOÁ | |
| | | | FILADÉLFIA | | |

Tabela 3: Municípios atendidos pelo Fundescola na região Nordeste.

| Região | UF | ZAP | Município | |
|----------|---------|-----|------------------------|------------------------|
| NORDESTE | ALAGOAS | I | BARRA DE SANTO ANTÔNIO | PARIPUEIRA |
| | | | BARRA DE SÃO MIGUEL | PILAR |
| | | | COQUEIRO SECO | RIO LARGO |
| | | | MACEIÓ | SANTA LUZIA DO NORTE |
| | | | MARECHAL DEODORO | SATUBA |
| | | II | ARAPIRACA | GIRAU DO PONCIANO |
| | | | CAMPO GRANDE | LAGOA DA CANOA |
| | | | COITÉ DO NÓIA | LIMOEIRO DE ANADIA |
| | | | CRAIBAS | SÃO SEBASTIÃO |
| | | | FEIRA GRANDE | TAQUARANA |
| | BAHIA | I | CAMACARI | MADRE DE DEUS |
| | | | CANDEIAS | SALVADOR |
| | | | DIAS D'AVILA | SÃO FRANCISCO DO CONDE |
| | | | ITAPARICA | SIMÕES FILHO |
| | | | LAURO DE FREITAS | VERA CRUZ |

Continuação da Tabela 3.

| Região | UF | ZAP | Município | |
|--------------|------------------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| NORDESTE | BAHIA | II | ALMADINA | ITAGIBA |
| | | | ARATACA | ITAJU DO COLÔNIA |
| | | | AURELINO LEAL | ITAJUÍPE |
| | | | BARRA DO ROCHA | ITAMARATI |
| | | | BARRO PRETO | ITAPÉ |
| | | | BELMONTE | ITAPEBI |
| | | | BUERAREMA | ITAPITANGA |
| | | | CAMACAN | JUSSARI |
| | | | CANAVIEIRAS | MASCOTE |
| | | | COARACI | NOVA IBIÁ |
| | | | FIRMINO ALVES | PAU BRASIL |
| | | | FLORESTA AZUL | SANTA CRUZ DA VITÓRIA |
| | | | GANDU | SANTA LUZIA |
| | | | GONGOGI | SÃO JOSÉ DA VITÓRIA |
| | | | IBICARAÍ | TEOLÂNDIA |
| | | | IBIRAPITANGA | UBAITABA |
| | | | IBIRATAIA | UBATÁ |
| | | | ILHÉUS | UMA |
| | | | IPIAÚ | URUÇUCA |
| | ITABUNA | WENCESLAU GUIMARÃES | | |
| | ITACARÉ | | | |
| | CEARÁ | I | AQUIRAZ | ITAITINGA |
| | | | CAUCAIA | MARACANAÚ |
| | | | EUSÉBIO | MARANGUAPE |
| | | | FORTALEZA | PACATUBA |
| | | | GUAÍUBA | |
| | | II | BARBALHA | MISSÃO VELHA |
| | | | CRATO | NOVA OLINDA |
| | | | JARDIM | PORTEIRAS |
| | | | JUAZEIRO DO NORTE | SANTANA DO CARIRI |
| | MARANHÃO | I | PACO DO LUMINAR | SÃO JOSÉ DE RIBAMAR |
| | | | RAPOSA | SÃO LUÍS |
| | | | | |
| | | II | ALATAMIRA DO MARANHÃO | NOVA OLINDA DO MARANHÃO |
| | | | ALTO ALEGRE DO PINDARÉ | PAULO RAMOS |
| | | | ARAGUANÃ | PINDARÉ MIRIM |
| | | | BOM JARDIM | PRESIDENTE MÉDICI |
| | | | BOM JESUS DAS SELVAS | SANTA INÊS |
| | | | BREJO DE AREIA | SANTA LUZIA |
| | | | BURITICUPU | SANTA LUZIA DO PARUÁ |
| | | | GOVERNADOR NEWTON BELLO | SÃO JOÃO DO CARÚ |
| | | | LAGO DA PEDRA | TUFILÂNDIA |
| | | | LAGOA GRANDE DO MARANHÃO | VITÓRIO FREIRE |
| | | | MARAJÁ DO SENA | ZÉ DOCA |
| | | | PARAÍBA | I |
| | CABEDELO | LUCENA | | |
| | CONDE | SANTA RITA | | |
| | II | BOA VISTA | | MASSARANDUBA |
| | | CAMPINA GRANDE | | PUXINANÃ |
| | | FAGUNDES | | QUEIMADAS |
| | | LAGOA SECA | | SERRA REDONDA |
| | PERNAMBUCO | I | ABREU E LIMA | OLINDA |
| | | | CAMARAGIBE | PAULISTA |
| JABOATÃO DOS | | | RECIFE | |
| GUARARAPES | | | | |
| MORENO | | | SÃO LOURENÇO DA MATA | |
| II | | ALAGOINHA | JATAÚBA | |
| | | BELO JARDIM | PESQUEIRA | |
| | | BEZERROS | POÇÃO | |
| | | BREJO DA MADRE DE DEUS | RIACHO DAS ALMAS | |
| | | CACHOEIRINHA | SANHARÓ | |
| CAPOEIRAS | SÃO BENTO DO UNA | | | |

Continuação da Tabela 3.

| Região | UF | ZAP | Município | | |
|----------|---------|----------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------|
| NORDESTE | | | CARUARU | SÃO CAITANO | |
| | | | GRAVATÁ | TACÁIMBÓ | |
| | PIAUI | I | ALTOS | LAGOA ALEGRE | |
| | | | BENEDITINOS | LAGOA DO PIAUI | |
| | | | COIVARAS | MIGUEL LEÃO | |
| | | | CURRALINHOS | MONSENHOR GIL | |
| | | | DEMERVAL LOBÃO | TERESINA | |
| | | | JOSÉ DE FREITAS | UNIÃO | |
| | | | PAU DARCO DO PIAUI | | |
| | | | II | BARRAS | LUZILÂNDIA |
| | | BATALHA | | MADEIRO | |
| | | BOA HORA | | MATIAS OLÍMPIO | |
| | | BRASILEIRA | | MIGUEL ALVES | |
| | | CABECEIRAS DO PIAUI | | MORRO DO CHAPÉU DO PIAUI | |
| | | CAMPO LARGO DO PIAUI | | NOSSA SENHORA DOS REMÉDIOS | |
| | | RIO GRANDE DO NORTE | I | EXTREMOZ | PARNAMIRIM |
| | NATAL | | | | |
| | II | | AREIA BRANCA | TIBAU | |
| | | | BARAÚNA | | |
| | | | GROSSOS | | |
| | | | MOSSORÓ | | |
| | | | SERRA DO MEL | | |
| | | | | | |
| | SERGIPE | | I | ARACAJU | NOSSA SENHORA DO SOCORRO |
| | | | | BARRA DOS COQUEIROS | SÃO CRISTOVÃO |
| | | II | AREIA BRANCA | MALHADOR | |
| | | | CAMPO DO BRITO | MOITA BONITA | |
| | | | ITABAIANA | SÃO DOMINGOS | |
| | | | MACAMBIRA | | |

Fonte: FUNDESCOLA/MEC – BANCO MUNDIAL. *Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do Fundescola em 2004*, p. 23-27.

É importante ressaltar que alguns estados e municípios não apresentavam em seus sistemas de ensino situação regular para a celebração de convênio com o Governo Federal. Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é expressivo o número de municípios não habilitados para celebrar convênios com a administração federal, dado que apresentam uma ou mais irregularidades que os caracterizam inabilitados, tais como: certidão negativa de débitos de tributos e contribuições federais vencida ou não apresentadas, balanço contábil referente ao exercício anterior ao convênio não apresentado, certidão negativa de débito emitida pelo INSS vencida ou não apresentada, comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) vencido ou não apresentado, certidão de

regularidade junto ao FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) vencida ou não apresentada e documentação apresentada não autenticada em cartório (UNDIME, 2005).

Por esses motivos, técnicos do Fundescola e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) visitaram as regiões que iriam ser atendidas para orientar prefeitos e secretários estaduais de educação a adotarem providências urgentes para que obtivessem condições jurídicas para o recebimento dos recursos.

Nesse sentido, estados e municípios foram adequando-se às normas para receber parte dos US\$ 62 milhões iniciais de investimento, posto que, do contrário seriam excluídos da lista de beneficiários e a quota a eles destinada seria redistribuída aos que estivessem legalmente habilitados.

De acordo com o Senador João Capiberibe (PSB – AP), em entrevista à Ação Educativa (2005¹⁷), quando ocupou a cadeira de governador do Estado do Amapá o programa Fundescola começava a ser implementado, contudo, “as normas do programa não eram discutidas com o Estado, mas sim exigido seu cumprimento”, por exemplo:

[...] para o mobiliário escolar, era obrigatória a aquisição de conjuntos com estrutura de ferro e cadeiras com assento e encosto em compensado e fórmica, o que contrariava o programa de mobiliário escolar adotado pelo Amapá. [...] Em relação ao currículo, enfrentamos barreiras de concepção, principalmente, dentro do Projeto Escola Ativa, [...] destinado às escolas multisseriadas, que traz uma concepção de currículo que prima pelo domínio dos conteúdos cientificamente construídos e pelo resultado alcançado pelos alunos, em detrimento do saber prévio dos alunos e de suas respectivas comunidades. (2005).

¹⁷ Entrevista da Ação Educativa. Com Senador João Capiberibe (PSB – AP). Por: Diego Azzi, maio, 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/observatorio>.

Devido tal experiência o Senador Capiberibe declara como principal debilidade do Programa Fundescola:

[...] a padronização das ações que são financiadas sem o necessário e importante ajuste do Projeto à política educacional desenvolvida por estados e municípios, posto que naqueles em que a política educacional se assemelha à política do Fundescola não existirão dificuldades. O ideal seria que o Programa tivesse abertura para contemplar os estados e municípios que possuam políticas educacionais diferenciadas. (2005).

De acordo com o documento *Uma Parceria de Resultados: Banco Mundial no Brasil*¹⁸ (2003) a experiência do Fundescola é pautada na participação da comunidade para o sucesso e a sustentabilidade da reforma educacional, posto que o desempenho dos alunos está positivamente ligado ao nível de envolvimento dos pais. Partindo desta premissa o Programa ajuda a transferir a responsabilidade sobre o aprimoramento escolar às comunidades.

Ainda de acordo com tal documento a importância da participação dos pais e da comunidade causa um profundo impacto nos planos de desenvolvimento escolar no Brasil, podemos observar tal fato na seguinte fala “veemente” de um diretor de escola: “Esta escola não é uma lata de lixo! A lata de lixo é o lugar onde colocamos o que não queremos, enquanto a escola é o local para reciclagem. Reciclamos a amizade, o amor, a familiaridade e o conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 13).

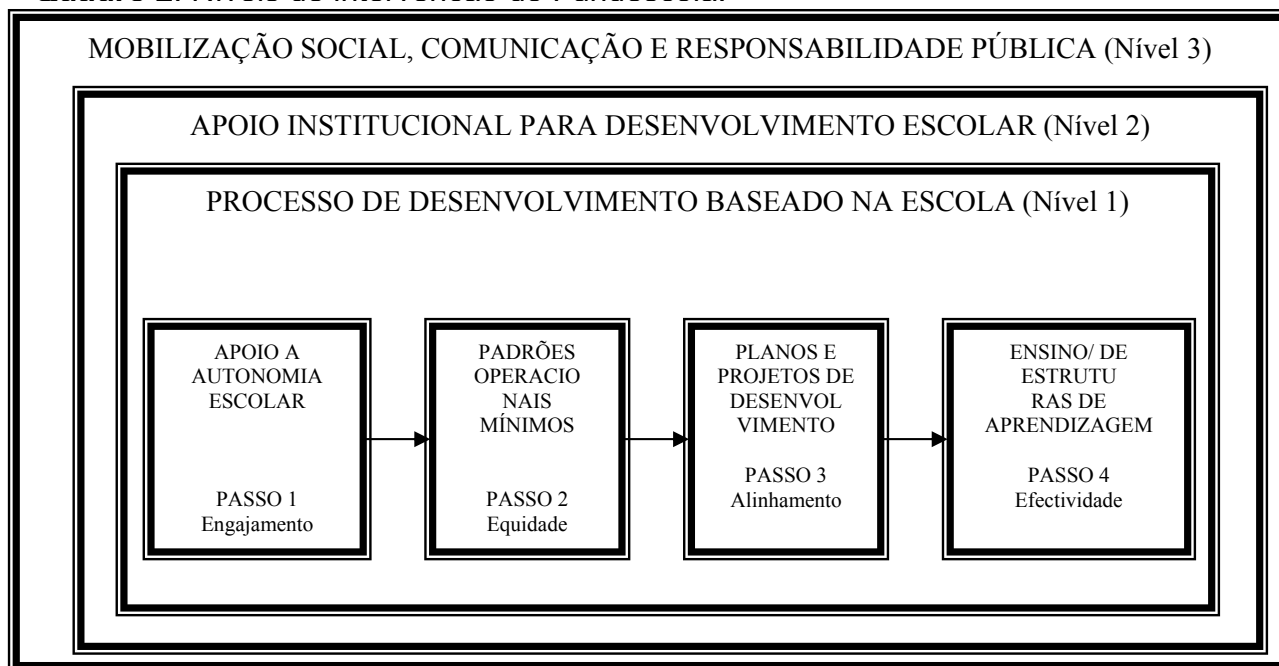
O Programa Fundescola partindo da premissa de que “o aproveitamento escolar das crianças é determinado em grande parte pela qualidade de ensino”

¹⁸ Banco Mundial. *Uma parceria de resultados*: o Banco Mundial no Brasil. Disponível em: <www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1259.html>.

definiu três níveis de intervenção para ajudar os governos locais a elevar o aproveitamento das crianças nas escolas primárias¹⁹.

Estes três níveis de intervenção seriam:

Quadro 2: Níveis de intervenção do Fundescola.



Fonte: HORN, R. *Aprimoramento das escolas e do ensino no Brasil: a abordagem do Fundescola*. Banco Mundial/Série: *em breve*, outubro 2002, nº10.

No primeiro nível de intervenção *Processo de desenvolvimento baseado na escola* o objetivo maior é transformar milhares de escolas de baixo aproveitamento em instituições eficazes e de alta qualidade, nas quais a aprendizagem dos alunos receba prioridade e onde o sucesso de todos os alunos seja cada vez mais acessível (HORN, 2002, p. 2).

De acordo com Horn (2002) a reforma escolar proposta pelo Fundescola ocorrerá somente quando for garantida ao diretor e ao pessoal das escolas maior responsabilidade pelo aprimoramento desta; além de uma orientação

¹⁹ Como nos alerta José Marcelino Rezende Pinto (2002) o programa mantém a denominação de nível de ensino que foi abolida em 1971. (p. 131).

bem-estruturada sobre o processo de autodiagnóstico e planejamento estratégico e, por fim, assistência técnica freqüente e acompanhamento.

Já no segundo nível de intervenção *Apoio institucional para o desenvolvimento da escola*, a prioridade é o fortalecimento institucional das secretarias para aumentar a capacidade de apoiar e sustentar a estratégia de melhoria das escolas, posto que, os administradores locais e suas instituições precisam entender e aceitar a justificativa em que se baseia esta estratégia para que esta seja eficaz e auto-sustentável.

Já a *Mobilização social e a responsabilidade pública*, o terceiro nível de ação do programa, consiste em reorientar o desenvolvimento educacional no Brasil, colocando a escola e não o governo, na liderança. Para o Fundescola a sustentação institucional e a ampliação dessas novas abordagens são feitas mediante a divulgação dos resultados dessas mudanças. Por esse motivo, o Programa apóia uma grande campanha de promoção social a fim de assegurar que os interessados disponham de informações suficientes para estabelecer metas de ensino, bem como, que sejam responsabilizados por sua parte na consolidação dessas metas, mesmo quando não concordarem com as mesmas.

O Fundescola pressupõe a apresentação de projetos educacionais em forma de Plano de Trabalho Anual (PTA) à Direção Geral do Programa (DGP), documento este que deve ser elaborado pelo estado ou município detalhando as ações a serem financiadas com recursos do Fundescola. Nele deve conter as necessidades, as diretrizes e políticas específicas a serem financiadas pelo Programa.

Analisado e aprovado por técnicos, o PTA é submetido ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de onde são transferidos os recursos para os executores estaduais e municipais representados pela Secretaria Estadual de Educação, ou o município, um órgão ou entidade federal, sempre com a interveniência do MEC, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (MEC/FUNDESCOLA – BANCO MUNDIAL, 2004, p. 27).

Nota-se quanto ao primeiro nível de intervenção do Fundescola, *Processo de desenvolvimento baseado na escola*, que este se aplica a partir da transferência das responsabilidades pelo desempenho escolar de seus alunos, posto que no início da formulação do Programa a escola é deixada em segundo plano.

Outro fato que deve ser salientado é que o Manual de Operação e Implementação do Projeto (MOIP), o qual é elaborado pelo MEC e que deve ser seguido como instrução pelos Estados e Municípios para a implantação do Fundescola, deixa pouca margem à autonomia da instituição escolar e das Secretarias de Educação. Além disso, por força de contrato quando houver conflito entre os termos do MOIP e do contrato de empréstimo os termos deste último prevalecerão. (BANCO MUNDIAL/BIRD – BRASIL/MEC, 1999).

Após esta apresentação do Programa Fundescola e para que esta pesquisa possa aprofundar a discussão deste, elegemos uma ação componente do programa a ser analisada no próximo item, a qual é classificada como o “coração do Fundescola”, conclusão adotada por uma “missão” do Banco Mundial, em Brasília no mês de Agosto de 2000, para avaliar o desenvolvimento dos componentes dos acordos de empréstimos do

Programa, ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). (FUNDESCOLA, 2000).

De acordo com o Boletim técnico nº 42, esta “missão” do Banco recomendou à Direção Geral do Fundescola concentrar-se ainda mais nos valores e produtos do processo de desenvolvimento da escola, posto que este “coração” deve bater mais pelas “ações que estimulem a autonomia da escola (transferência direta de recursos), a adoção de padrões mínimos de funcionamento das escolas, a implantação de Planos e projetos de desenvolvimento da escola, e de modelos de ensino/aprendizagem mais efetivos, como por exemplo, o Escola Ativa.” (2000).

Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) tido como o instrumento que possibilita a descentralização dos recursos públicos para a educação e o fortalecimento da escola melhorando a qualidade do ensino tem interessado muitos países periféricos como Nicarágua, Moçambique, Cabo-Verde e outros, gerando a necessidade da tradução do Manual do PDE para o espanhol. (FUNDESCOLA, 2000).

Outra questão que deve ser alertada é o fato de que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) enquanto ação do Fundo divulga resultados, bem como montante de investimentos nas escolas em que é adotado. Este fato tem estimulado o número de matrículas, em decorrência da adoção do PDE por parte das instituições educacionais. Este aparente “sucesso” estimulou estados e municípios a implantarem a metodologia, com recursos próprios, nas escolas das redes estaduais e municipais, por isso, das 14 mil escolas públicas com PDE, 7 mil recebem apoio do Fundescola e 5 mil desenvolvem o PDE contando com o apoio somente do estado ou do município.

3 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE): A GESTÃO ENQUANTO PRIORIDADE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.

Esta seção tem como objetivo esclarecer as concepções e diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o qual é uma das ações ou projetos que constituem o Programa Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola. Tal programa como explicitado na seção anterior tem a intenção de promover melhoria nas escolas e no ensino fundamental público, visando promover mudanças na forma de gerenciar a educação, na perspectiva de consolidar o processo de gestão escolar num contexto de maior autonomia para as escolas.

Nesse sentido, o Fundescola apresenta como contribuição para o aprofundamento e a agilização na consolidação deste processo de mudança na gestão escolar, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o qual pode ser definido da seguinte forma:

O PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar. Seu objetivo é aprimorar a gestão da escola para que possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve. (AMARAL SOBRINHO, 2001, p. 15).

Ainda de acordo com Amaral Sobrinho (2001), coordenador de gestão escolar do Programa Fundescola em 2001, portanto representante do MEC, é por meio do PDE que a escola passa a “definir o que fazer e como fazer para melhorar a qualidade de seus serviços, garantir o melhor desempenho de seus alunos e assumir o controle dos processos que desenvolve.” (p. 15).

Tal definição pode indicar que o PDE é o principal produto²⁰ do Programa Fundescola. Assim, há que se pensar nas concepções, nos objetivos, componentes, abrangência e estratégias adotadas pelo PDE, posto que, por meio de tal análise é que se pode indicar a concepção de educação, de gestão, de professor e de trabalho educativo que permeiam o Fundescola.

3.1 PDE: componentes e objetivos.

Há que se pensar que o *sucesso* do PDE, entendido enquanto adesão e expansão, estimulou estados e municípios a implantar a metodologia, com recursos próprios, nas escolas das redes estaduais e municipais. Por isso, das 14 mil escolas públicas com PDE, 7 mil recebem apoio do Fundescola e 5 mil desenvolvem o PDE contando com o apoio somente do estado ou do município. Ou seja, a metodologia do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) tem sido adotada por escolas que não fazem parte das Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) e, portanto não contam com recursos do Fundescola. Esta adesão pode ser conseqüência de um processo de divulgação de resultados e investimentos nas escolas que adotaram o PDE, o qual, pode ter aumentado o número de matrículas por conta desta adoção. Nesse sentido, a competição por número de alunos tão incentivada, principalmente para o aumento de recursos transferidos pelos Estados e Municípios, pode estar estimulando esta adesão.

Segue abaixo um quadro demonstrativo do número de escolas públicas atendidas, em suas respectivas regiões e estados, pelo Plano de

²⁰ De acordo com Oliveira; Fonseca e Toschi (2004) a coordenação estadual do Fundescola em Goiás apresentou os projetos e ações do Fundo como produtos.

Desenvolvimento da Escola (PDE) e que recebem recursos do Fundescola para tal implementação:

Quadro 3: Número de escolas públicas que recebem recursos do Fundescola para desenvolverem o PDE.

| Região | UF | Total de escolas |
|---------------------|---------------------|-------------------------|
| Nordeste | Alagoas | 266 |
| | Bahia | 1.058 |
| | Ceará | 600 |
| | Maranhão | 362 |
| | Paraíba | 317 |
| | Pernambuco | 683 |
| | Piauí | 354 |
| | Rio grande do Norte | 300 |
| | Sergipe | 218 |
| Subtotal | | 4.158 |
| Centro-Oeste | Goiás | 742 |
| | Mato Grosso do Sul | 351 |
| | Mato Grosso | 360 |
| Subtotal | | 1.453 |
| Norte | Acre | 181 |
| | Amazonas | 314 |
| | Amapá | 145 |
| | Pará | 464 |
| | Rondônia | 237 |
| | Roraima | 82 |
| | Tocantins | 222 |
| Subtotal | | 1.645 |
| Total Geral | | 7.256 |

Fonte: FNDE/FUNDO DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA-FUNDESCOLA. *Balanco das ações de 1998 a 2003*. Disponível em: <www.fnde.gov.br/home/fundescola/balanco1988a2003.doc>.

O Fundescola tem como linha central de atuação o fortalecimento da escola e sua relação com a comunidade, posto que, para seus formuladores “pesquisas”²¹ mostram que a forma como esta se organiza, isto é, a relação entre a liderança da escola e os professores, o clima escolar, a maneira como o currículo é organizado, a metodologia utilizada, a clareza dos objetivos que a

²¹ Tais pesquisas não são referenciadas no texto usado como fonte.

escola busca alcançar e a maneira como esta se relaciona com os pais e a comunidade contribuem para garantir o sucesso da aprendizagem do aluno.

Esse fortalecimento de acordo com Amaral Sobrinho (2001) ocorre principalmente por meio do chamado “processo de desenvolvimento da escola”, o qual inclui a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que está fundamentado nos seguintes princípios: 1)Trabalho em equipe; 2)Metodologia de Implementação (elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação); 3)Decisões fundamentadas em fatos e dados; 4)Capacitação da equipe; 5)Disponibilidade de recursos financeiros; 6)Apoio técnico e específico permanente em cada escola. (p. 16).

Nesse sentido, o “sucesso” do processo de elaboração e implementação do PDE depende da operacionalização destes princípios, além disso, para a elaboração de seu Plano de Desenvolvimento a escola conta com uma metodologia de planejamento detalhada em todas as suas fases no manual Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, assim,

[...] há um caminho a seguir na elaboração do PDE, com etapas, objetivos, roteiros e tempo bem definidos e uma lógica a ser seguida. O avanço de uma etapa para a seguinte depende de todos os pressupostos correspondentes à etapa em que se está trabalhando. Há normas para a implantação como também instrumentos para o acompanhamento e avaliação. (AMARAL SOBRINHO, 2001, p. 16).

Apesar do fato de que o Fundescola bem como o PDE apresentarem-se como o caminho para conquistar autonomia por parte da escola, consolidando o trabalho e as decisões em equipe dentro da instituição, tal citação revela um

certo diretivismo, podendo ser interpretado como o “ensinamento” da autonomia que se deseja para a escola.

De acordo com o site do Fundescola (2004), especialistas da Universidade de Stanford²², na Califórnia, Estados Unidos, concluíram uma pesquisa realizada sobre as mudanças ocorridas nas escolas em função da implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Para tal estudo foram analisadas 176 escolas em 34 municípios dos Estados do Sergipe, Pernambuco, Pará, Rondônia, Goiás e Mato Grosso do Sul, considerando escolas com e sem o PDE na tentativa de verificar se o programa faz diferença em termos de organização, funcionamento e resultados.

O coordenador de Gestão Educacional do Fundescola, José Amaral Sobrinho enfatizou que o PDE “pretende organizar a escola com planejamento estratégico para que ela saiba onde está, onde quer chegar e o que deve fazer para isso. Por isso faz uma espécie de ‘check-up’ para descobrir os problemas da escola e identificar suas metas.” (FUNDESCOLA, 2004). A conclusão desta pesquisa produziu quatro relatórios.

O primeiro analisou o nível de implementação do PDE relacionado à organização, à participação e aos gastos. Neste relatório os pesquisadores confirmaram o que já havia sido identificado de maneira informal²³, que: 1) – a boa implementação do PDE depende do perfil do diretor e dos professores; 2) – que professores e pais identificam mudanças na forma de conduzir a escola, embora também saibam que há muito que fazer; 3) – que há interesse de diretores e professores em relação ao PDE; e 4) – que processos introduzidos

²² Foi elaborada uma equipe de seis pesquisadores, coordenada pelo professor norte-americano Martin Carnoy, que leciona em Stanford há trinta anos e colabora com uma dezena de organismos internacionais.

²³ O interessante é que o Banco Mundial pagou cerca de US\$ 1 milhão de dólares, para a Universidade de Stanford na realização desta pesquisa (PINTO, 2002, p. 131), que descobriu o que já havia sido identificado de maneira informal, pelos responsáveis na implementação do Programa..

na escola pelo programa (como: diagnóstico da escola, grupos de sistematização e participação da comunidade) precisam virar rotina escolar. Além disso, notou-se que as escolas que adotaram o PDE mostraram disponibilidade de material didático, melhoria na gestão e maior preocupação com a aprendizagem do aluno. (FUNDESCOLA, 2004).

Aparentemente, esta última constatação não tem fundamento empírico, posto que, acreditamos que a preocupação com a aprendizagem do aluno pode ser traduzida em preocupação com as responsabilidades impostas pelo plano, já que é somente a escola a responsável pelo possível fracasso de seus alunos e este fracasso seria estendido aos professores e aos diretores.

O segundo relatório produzido pela pesquisa focou a análise no desempenho dos alunos, a aprovação e o abandono escolar. Para os pesquisadores o desempenho dos alunos em português e em matemática foi “ligeiramente” superior nas escolas com PDE comparadas com as escolas sem o programa. Assim como a taxa de repetência e evasão escolar diminuiram nas escolas com o plano, melhorando a progressão escolar²⁴. (FUNDESCOLA, 2004).

O terceiro relatório avaliou custo-benefício de ações do PDE. Dessa forma, a progressão escolar conquistada, além de possibilitar economia aos cofres públicos, também causa efeito psicológico no estudante, que deixa de ser considerado ou de se sentir incapaz.

Esse efeito psicológico no estudante é bem questionável, posto que o aluno tem consciência dos seus conhecimentos em relação aos seus colegas e

²⁴ Para José Amaral Sobrinho este foi “um efeito positivo que auxilia os gestores a utilizarem melhor os recursos do Fundef” (FUNDESCOLA, 2004).

mesmo que mude de série pode continuar considerando-se incapaz da mesma maneira.

Para Amaral Sobrinho (apud FUNDESCOLA, 2004), enquanto coordenador de gestão educacional do Fundescola, “o impacto do PDE nas escolas vai aumentar na medida em que diretores conseguirem fazer, ainda mais, essa organização se refletir na sala de aula”. O estudo declara que a idéia é fazer com que o diretor seja o responsável direto pelo que ocorre dentro da sala de aula, desta forma, acredita-se que há um resgate da figura do diretor.

O quarto e último relatório esclarece precauções e análises elaboradas para se certificar da qualidade dos resultados dos três primeiros relatórios (estudos).

Ainda de acordo com esta pesquisa, o PDE prevê: 1) – que o plano de aula de todo o ano letivo seja cumprido; 2) – que os alunos tenham material pedagógico à disposição e; 3) – que as faltas dos professores e alunos no ambiente escolar seja controlada. Tais metas podem ser interpretadas como a caracterização do *controle do processo* educacional dentro de uma instituição que se pretende autônoma.

3.2 Estrutura e metodologia de implementação do PDE.

No texto: *Plano de Desenvolvimento da Escola e Gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas*, Amaral Sobrinho (2001), coordenador de

gestão escolar do programa, nos alerta que a metodologia²⁵ utilizada para a elaboração do PDE segue os Princípios do Planejamento Estratégico, ou seja, a liderança (no caso o diretor) da escola assume a responsabilidade pelo direcionamento e a coordenação do processo de elaboração do plano de desenvolvimento buscando ações de melhoria do desempenho dos alunos (17).

Ainda de acordo com este documento, cada escola que implementa o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) tem direito a financiamento por três anos consecutivos (1º Ano: implantação ou expansão; 2º Ano: consolidação 1 e 3º Ano: consolidação 2) e o percentual do Fundescola decresce a cada ano, aumentando, conseqüentemente, a participação do Estado e do Município, conforme o quadro:

Quadro 4: Responsabilidade do financiamento das escolas que adotaram o PDE.

| Modalidade | Financiamento Fundescola % | Financiamento Estado/Município % | Ano de Financiamento |
|-------------------|-----------------------------------|---|-----------------------------|
| Implantação | 100 | 0 | 1º |
| Expansão | 70 | 30 | 2º |
| Consolidação 1 | 50 | 50 | 3º |
| Consolidação 2 | 30 | 70 | 4º |

Fonte: AMARAL SOBRINHO, 2001, p. 22.

Além disso, o total de recursos repassados pelas escolas depende do número de alunos matriculados no ensino fundamental regular, da seguinte forma:

²⁵ Amaral Sobrinho (2001) salienta que a metodologia, bem como o manual contendo o processo passo a passo é resultado do trabalho de mais de sete anos de estudos de experiências bem sucedidas de gestão escolar no Brasil e no exterior (p. 17), porém não é fornecida a referência destes estudos.

Quadro 5: Valor dos recursos repassados de acordo com o número de alunos.

| Faixa | Número de alunos | Total (em R\$) |
|--------------|-------------------------|-----------------------|
| 1 | De 200 a 500 | 6.200,00 |
| 2 | De 501 a 1000 | 10.000,00 |
| 3 | De 1001 a 1500 | 12.000,00 |
| 4 | Acima de 1500 | 15.000,00 |

Fonte: AMARAL SOBRINHO, 2001, p. 22.

O aumento dos recursos financeiros para as instituições educacionais por meio da adesão ao PDE, bem como a exacerbação da responsabilidade dos diretores, professores e funcionários das escolas por meio deste plano conduz a sensação de que há uma aparente preocupação com a questão da autonomia. Contudo, de acordo com Maria Abádia da Silva (2004), há que se pensar que os aportes financeiros resultantes da adesão da escola ao PDE são “inexpressivos e insuficientes”, além disso, a escola não tem prerrogativa de utilizar o dinheiro de acordo com as necessidades, posto que esta é uma decisão tomada *a priori* por técnicos, ou seja, com muita antecedência. Somado a isso os atrasos dos repasses às escolas pode tornar a decisão de gastos obsoleta, não satisfazendo as demandas atuais e restringindo a autonomia da escola.

Em estudo recente, Silva (2004) aponta que há uma resignificação da autonomia escolar pelo Banco Mundial, materializada no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), dando ao conceito a seguinte definição:

O conceito de autonomia na educação, concebido pelos arautos do Banco Mundial, está vinculado ao conceito de flexibilidade, de descentralização e de eficiência. Autonomia, na visão desses arautos, se traduz na capacidade de competir de acordo com as regras do mercado, assumindo um posicionamento firme de que qualquer investimento em educação tenha retorno imediato (...) [autonomia] se traduz

numa escola pública como mais uma empresa capitalista, capaz de competir pelas mesmas regras – de auto-sustentar-se e de flexibilizar-se –, ajustando-se às exigências comerciais e empresariais. (SILVA, 2004, p. 110-111).

Nesse sentido, o discurso do MEC, Estados e municípios de que a adesão ao PDE, por parte das escolas, faz com que estas tenham maior autonomia para as decisões tomadas no âmbito escolar é verdadeira, se considerarmos esta definição do conceito. Esta afirmação pode ser feita porque as escolas não podem reinterpretar os objetivos do projeto segundo suas necessidades, posto que para uma coordenadora do PDE, quando questionada sobre a autonomia proporcionada por este programa às escolas, diz:

A questão da autonomia não melhorou muito não. Porque uma coisa é você mandar o projeto e esse projeto ser desenvolvidos pelos membros da escola tal, mas desde que a gente incluía esse projeto no calendário escolar do ano letivo e esse calendário é exigido pela subsecretaria. Então a questão da autonomia não mudou muito. A gente não tem autonomia, assim, se a gente quiser mudar o nosso calendário para atender determinadas atividades a gente não consegue. O coordenador do PDE tinha que montá-lo sozinho. Hoje isso mudou. Então eu acho que a expectativa em relação ao PDE, hoje é boa. Não tem tanta resistência como antes. Antes era demais. A gente até ficava sem graça quando ia falar ‘Gente vamos fazer o PDE’ Porque a gente tem que fazer relatórios de acordo com a elaboração do PDE, ou mensal, ou bimestral ou semestral”. (Coordenadora do PDE (não identificada) apud SILVA, 2004, p. 113).

A respeito da utilização das verbas do PDE, transferidas às escolas, uma professora não participante do PDE, informa que:

Quando a gente recebe a verba, ela já vem destinada para alguma coisa. Por exemplo: chegou uma verba pra pequenas reformas; chegou uma verba para aquisição de material. Então a direção reúne e fala: ‘chegou quantia X vamos ver o que a escola está precisando para a gente adquirir’ Falando de PDE, primeiro a gente trabalha as ações e envia pra depois vir a

verba. Ela já vem destinada pra aquilo. (professora não participante do PDE apud SILVA, 2004, p. 114).

Sendo assim, estes depoimentos reforçam a idéia de uma autonomia restrita às escolas que aderem o PDE, que via de regra, foi formulado para o fortalecimento da escola enquanto instituição autônoma e descentralizada.

A questão é por que as escolas, até mesmo àquelas não atendidas pelo Programa Fundescola, estão implementando o PDE? De acordo com Fonseca e Oliveira (2003) talvez a adesão das escolas se explique pelo fato de que:

O desenvolvimento de um projeto de porte internacional significa prestígio para o quadro de direção que o acolhe, especialmente em virtude da destinação de recursos financeiros, os quais podem ser proporcionalmente elevados para o âmbito de um município e, principalmente, de uma escola. Além disso, tal programa propõe-se a promover soluções a curto prazo para problemas institucionais crônicos, como evasão, deficiência numérica e má-formação de professores, além de falta de materiais e espaço físico adequados. (p. 12).

De acordo com pesquisas realizadas por Fonseca e Oliveira (2003), em relação ao trabalho escolar, a organização do Fundescola e do PDE aproxima-se da racionalidade *Taylorista*, na medida em que recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica. Além disso, “facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, com nítida separação entre quem trabalha e quem executa as ações; fragmenta as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados e com gerências próprias”. (p. 14).

Tal separação é nitidamente visível quando observamos as ações propostas pelo Programa, as quais requerem gerências próprias, planejamento *apriori* das tarefas a serem realizadas, pessoal treinado para o

desenvolvimento destas mesmas tarefas, elaboração de metas a serem cumpridas e, principalmente, os responsáveis em executar tais tarefas.

Esta questão é muito pertinente, posto que de um modo geral o sistema de planejamento estratégico e gerencial proposto pelo PDE, assemelha-se com o proposto por Taylor, no início do Século XX, para as indústrias mecânicas como forma de aumentar a produtividade, ou seja, a *Gerência Científica*:

Talvez o mais proeminente elemento isolado na gerência científica moderna seja a noção de tarefa. O trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência pelo menos com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho [...] A gerência científica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (BRAVERMAN, 1977, p.103).

Para Moraes Neto (1989) o taylorismo caracteriza-se como o controle pelo capital dos processos de trabalho, “através do controle de todos os tempos e movimentos, ou seja, do controle (necessariamente despótico) de todos os passos do trabalho vivo” (p. 34). Como nenhum trabalhador é completo, no taylorismo há uma grande presença de intercambiabilidade (ou seja, qualquer pessoa é capaz de executar qualquer tarefa do processo de produção), que é fruto de desqualificação. Portanto, a eficiência do trabalho pelos meios tayloristas é maior quando o trabalho tiver menos conteúdo, pois o capitalista terá maior controle sobre os tempos e os movimentos dos seus trabalhadores.

Em suma, para Braverman (1977) o Taylorismo caracteriza-se como “o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho.” (p.98). Além disso, a gerência científica proposta por Taylor

pressupõe a existência de um “departamento de planejamento para fazer o pensamento dos homens” (p.115). Nota-se que o que o Programa Fundescola e, especificamente, o PDE visam justamente o controle dos resultados educacionais por meio do *controle dos processos que caracterizam a educação*. Nesse sentido, faz-se necessário a existência de estudos acerca do impacto que o Programa Fundescola, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) vem imprimindo nas instituições que são atendidas por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta pesquisa foi realizada com a intenção de construir uma análise a respeito do Programa Fundescola, em especial, acerca de uma de suas ações conhecida como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), posto que se trata de um programa, inicialmente pensado para as regiões mais pobres do Brasil, mas que já apresenta perspectivas de expansão nacional.

Além disso, este programa conta com apoio e financiamento do Banco Mundial e, tal fato por si só, carece de pesquisa e acompanhamento, dado que esta instituição vem promovendo verdadeiras reformas educacionais nos países periféricos e, de acordo com alguns estudos (FONSECA, 1998; LEHER, 1998; SILVA, 1999; KRUPPA, 2000; dentre outros), tais reformas raramente contribuem de forma positiva para o setor.

Nesse sentido, tentamos construir uma teia sob a qual se desenrola este programa educacional numa tentativa de mostrar historicamente qual a ideologia que o perpassa, de forma a caracterizá-lo.

Assim na primeira seção traçamos a trajetória do Banco Mundial, alertando para o fato de que esta instituição desde de sua concepção caminhou ao lado de interesses dos Estados Unidos. Enfatizamos também a questão da relação deste Banco com os países periféricos, posto que como vimos foi por conta da preocupação por parte desta instituição com o futuro destes países, o qual poderia ameaçar a lógica capitalista vigente, bem como os interesses norte-americanos, que se começa a pensar na questão da educação. Contudo, neste contexto mais como forma de manter a segurança do que como a provisão de um direito.

Após o ano de 1982, com a crise da dívida dos países periféricos, instituições como o FMI e o Banco Mundial começam a propor ajustes estruturais, permeados por um discurso neoliberal, que desta vez eram impostos como condicionalidades para acordos com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Procuramos demonstrar que por conta destes ajustes, países periféricos como o Brasil, procurando racionalizar gastos, por conta das condicionalidades estabelecidas, passaram a investir menos nos setores sociais e quando estes eram imprescindíveis os investimentos e ações eram focalizados.

Acreditamos que tal percurso foi esclarecedor do ponto de vista das posições e orientações do Banco Mundial em relação aos países periféricos, posto que por meio de tal análise pode-se observar a harmonia existente entre as políticas desta instituição e as políticas dos países centrais, para a periferia mundial.

Na finalização desta seção trouxemos para o debate as principais propostas e diretrizes emanadas pelo Banco Mundial para a educação dos países periféricos, posto que tais questões consistem na base da discussão proposta acerca do programa Fundescola.

Na segunda seção, o objetivo norteador foi a busca das propostas e diretrizes que permeiam o Programa Fundescola, numa tentativa de apresentar e caracterizar tal programa para, posteriormente, construir uma reflexão acerca de seus fundamentos.

O Programa Fundescola foi concebido como uma “abordagem inovadora e abrangente” de educação tentando solucionar os principais problemas

educacionais das regiões que atende, bem como incentivar práticas inovadoras e significativas para a melhoria escolar.

A análise do Programa Fundescola, como um todo, foge às possibilidades e aos objetivos desta pesquisa, principalmente porque como já explicitado tal programa conta com várias ações que pela variedade de seus aspectos poderiam ser considerados como uma reforma educacional local.

Nesse sentido, escolhemos uma ação do Programa Fundescola, conhecida como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para uma análise mais aprofundada a fim de perceber por meio da análise micro as concepções educacionais que permeiam tal programa.

Nosso estudo demonstrou que o Fundescola, apesar da retórica de que considera a especificidade das regiões que atende, nada mais é que a continuação das propostas educacionais do Banco Mundial em âmbito nacional. A tentativa de encontrar um aspecto novo neste programa foi frustrante. Ou pior, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) tem um caráter tão técnico que na leitura de alguns documentos acerca de sua implementação e elaboração, acreditamos estar lendo algum documento empresarial ou industrial.

Dessa forma, acreditamos que nossa pesquisa contribuiu para a análise das propostas educacionais padronizadas pelo Banco Mundial, na medida em tentou apresentar um programa específico para a educação brasileira, contudo, também apresenta as principais características de programas desta instituição para outros países.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *O impacto do FMI na educação brasileira*. São Paulo: dez. 1999. Disponível em: <www.acaoeducativa.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2004.

AÇÃO EDUCATIVA. Entrevista com Luiz Dourado. Por Diego Azzi, abr. 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/observatorio>. Acesso em: 20 dez. 2005.

AÇÃO EDUCATIVA. Entrevista com o Senador João Capiberibe (PSB-AP). Por Diego Azzi, mai. 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/observatorio>. Acesso em: 3 jan. 2006.

AÇÃO EDUCATIVA. *O Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. Ação Educativa - Actionaid Brasil, julho/2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/observatorio>. Acesso em: 20 dez. 2005.

ALVES, A. J. A Revisão Bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de pesquisa*, n. 81, São Paulo: 1992. p. 53-60.

ALTMAMM, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, vol. 28, nº 1, jan./jun. 2002. p.77-89. Disponível em <www.sielo.br>. Acesso em: 23 de abr. 2002.

AMARAL SOBRINHO, J. *O PDE e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2001.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Proriedades y estrategias para la educación: versión preliminar*. Washington D. C.:1996.

_____. *O que é o Banco Mundial?* Disponível em: <www.obancomundial.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2003.

_____. *Uma parceria de resultados: o Banco Mundial no Brasil*. Washington, D.C.: [2002]. Disponível em: <www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1259.html>. Acesso em: 20 nov. 2003.

BANCO MUNDIAL/BIRD-BRASIL/MEC. *Acordo de Empréstimo entre República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento: Segundo Projeto de Melhoria de Escolas – FUNDESCOLA II*. Washington, D.C., 1999. Disponível em: <www.fundescola.mec.gov.br>.

BANCO MUNDIAL/BIRD-BRASIL/MEC. *Acordo de Empréstimo entre República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento: Terceiro Projeto de Melhoria de Escolas – FUNDESCOLA IIIA*. Washington, D.C., 2002. Disponível em: <www.fundescola.mec.gov.br>.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1977.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 52, jun. 2003. p. 125 – 138. Disponível em: <www.sielo.br>. Acesso em: 23 abr. 2004.

BONAL, X. Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development*, n°24, 2004. p. 694-666.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CARCANHOLO, M. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTTI; CARCANHOLO; CARCANHOLO (Org.). *Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-35.

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLLO, O. (Org.). *Globalização e Socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 7-33.

CORAGGIO, J. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUCSP, Ação Educativa, 1996.

CORTINA, R. C. *Política Educacional paulista no governo Covas (1995 – 1998): uma avaliação política sob perspectiva da modernização*. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FIORI, J. A governabilidade democrática na nova ordem econômica. *Novos Estudos Cebrap*, n.º 43, nov. 1995. p. 157-172.

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. *O Programa Fundescola*. Disponível em: <www.fnde.gov.br>.

_____. FUNDO DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA – FUNDESCOLA – *Balanço das Ações de 1998 a 2003*. Disponível em: <www.fnde.gov.br/home/fundescola/balanco1988a2003.doc>. Acesso em: 2 set. 2005.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUCSP, Ação Educativa, 1996.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 18, n. 1, jan./jun. 1998. p. 37-69. Disponível em: <www.sielo.br>. Acesso em: 22 abr. 2004.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado. In: VEIGA, A.; FONSECA, M (Org.). *As dimensões do projeto político pedagógico*. Ed. Papirus, 2002. p. 13-44.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. 26ª Reunião da Anped*. Poços de Caldas, MG: 2003. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em: mar. 2004.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FUNDESCOLA. *No Coração do Fundescola. Boletim técnico nº 42*. Brasília: 2000.

FUNDESCOLA. *Planejamento Estratégico beneficia a escola pública*. Brasília: 2004.

FUNDESCOLA/MEC – BANCO MUNDIAL. *Projeto Fundescola I: Manual de Operação e Implementação do Projeto – MOIP – Orientações Gerais*. v. 1, Brasília: 1998.

FUNDESCOLA/MEC – BANCO MUNDIAL. *Projeto Fundescola I: Manual de Operação e Implementação do Projeto – MOIP – Orientações aos Estados e Municípios. Programação, execução, monitoramento e avaliação*. v. 2, Brasília: 1999.

FUNDESCOLA/MEC – BANCO MUNDIAL. *Normas para financiamento de projetos educacionais no âmbito do Programa Fundescola em 2004*. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: mai. 2005.

GALLOPIN, G. C. *Medio ambiente, desarrollo y cambio tecnologico en la America Latina: el futuro ecologico de um continente*. México, Ed. Universidad de las Naciones Unidas, 1995. 541p.

HEYNEMAN, S. P. The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, v. 23, 2003. p. 315-337.

HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos: o breve Século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª Edição, 1995.

HORN, R. Aprimoramento das escolas e do ensino no Brasil: a abordagem do Fundescola. Banco Mundial/Série: *Em breve*, nº10, out. 2002.

IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª ed., 2000.

KRUPPA, S. M. P. *O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação dos anos 90*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1998.

LEHER, R. A New Lord of Education? World Bank Policy for Peripheral Capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*. v. 2, n. 1, march 2004.

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: Estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

McNAMARA, R. S. *In retrospect: The tragedy and lessons of Vietnam*. New York, Vintage Books, 1996.

MAGDOFF, H. *A era do imperialismo: A economia da política externa dos Estados Unidos*. Portucalense Editora, Porto: 1972.

MEC – SEIF – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. *O Programa Fundescola*. Departamento de Projetos Educacionais. Brasília: 2004.

MÉSZÁROS, I. *Século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MORAES NETO, B. R. *Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão.* Ed. Brasiliense, 1989.

_____. A organização do trabalho sob o capitalismo e a “redoma de vidro”. *Revista de administração de Empresas*, out/dez, Rio de Janeiro: 1987.

MORAES, R. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). *O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate.* Campinas: Papirus, 2000.

MUNDY, K. E. Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development*. v. 22, 2002. p. 483-508.

NOGUEIRA, F. M. G. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do Mito do Desenvolvimento: da USAID ao BIRD.* Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas. Campinas: 1998.

OLIVEIRA, J.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – A perspectiva da melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educação e Sociedade*. V. 26, n. 90, jan./abr. 2005. p. 127-147.

PEREIRA, M. F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação: superando as dificuldades. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história filosofia e temas transversais.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001, p. 129-146.

PEREIRA, S. M. C. *Projeto Nordeste de Educação Básica (1994-1999): uma análise da participação do Banco Mundial na definição da política*

educacional brasileira. (2001). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara: 2001.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 – 2002). In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, Campinas: 2002. p.109 – 136.

POLLARD, S. *The Idea of progress*. Middlesex, Penguin Books, 1971. 221p.

PROJETO NORDESTE/BANCO MUNDIAL/UNICEF. *Brazil: A Call to Action, Combating School Failure in the Northeast of Brazil*. Brasília: 1995.

REDE BRASIL SOBRE INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS MULTILATERAIS. *Nota de repúdio à indicação de Wolfowitz para presidir o Banco Mundial*. Brasília, 17 de março de 2005. Disponível em <www.rbrasil.org.br>. Acesso em: 03 jan 2006.

REZENDE, A.; DIDIER, M. *Rumos da história: nossos tempos. O Brasil e o mundo contemporâneo*. São Paulo: Atual, v. 3, 1996.

ROSAR, M. F. F.; KRAWCZYC, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. In: *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, n. 75. Campinas: 2001. p.33-47.

ROSTOW, W. W. *Etapas do Desenvolvimento Econômico* (Um manifesto não comunista). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 5ª edição ampliada, 1974.

SEÇÃO SINDICAL DOS DOCENTES DA UFF (Aduff-SSind). *Perspectivas para a América Latina e a Universidade Pública diante da ameaça da ALCA*. Debatedores: GONÇALVES, R.; LEHER, R.. Rio de Janeiro: set. 2002.

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

SILVA, M. A. Autonomia Escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização no PDE. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.; OLIVEIRA, J. (Org.). *Escolas Gerenciadas: Planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, L. De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. – São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *O Fundescola e a cooperação regional*. Boletim 61. Disponível em <www.undime.org.br/boletim/boletim.php?boletim=61¬icia=100>. Acesso: 03 jan. 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou Intervenção? In: DOURADO, L. F., PARO, H. V. (Org.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

WOODS. P. *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora, Portugal: 1999.