

A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor

Cooperation experience between Brazil and the World Bank: redefining the role of education and the teacher's role

*Marília Fonseca**

Resumo

O presente texto analisa as orientações políticas definidas pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) para a formação e desempenho do professor de ensino básico. Para tanto, examina os *documentos políticos* do Banco para a educação brasileira ao longo de 30 anos, assim como os textos que orientam seus projetos de financiamento desenvolvidos em parceria com o governo federal e alguns Estados brasileiros. Mostra como o Banco se empenha em fomentar novos métodos de organização e gestão escolar no âmbito do ensino básico. Comenta a base 'gerencialista' dessa reorganização institucional e suas conseqüências para a nova concepção de *qualidade da escola, medida pela sua produtividade*, onde o professor se insere como *aplicador* de técnicas e métodos racionais de ensino.

Palavras-chave: Assistência internacional. Formação do professor. Ensino básico.

Abstract

The evolution, during these last 30 years, of the World Bank cooperation with the Brazilian education sector shows that it has extended its actions from technical and financial support to an ever more political role, preparing country and sector policies which have impacted on the decision-making process in the nations requesting the Bank's financial support. This study seeks to identify the reality of international projects allowing the educational community to take account the ideological and conceptual basis, which have restricting and restraining effects on the present educational policies, specially those referred teacher's training process.

Key words: International assistance. Teacher's training. Basic education.

* Doutora. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: fmarilia@unb.br

O presente texto busca discutir as orientações e perspectivas do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, conhecido como Banco Mundial ou BIRD, para o setor educacional brasileiro e suas decorrências para os professores do ensino básico.

É fato conhecido que o BIRD passou a ocupar papel nuclear no processo de cooperação internacional aos países em desenvolvimento, a partir dos anos 80, como a maior fonte de créditos para o financiamento de projetos na área social, no momento em que outras agências sofrem com a insuficiência de recursos financeiros. Nesse campo, o Banco se destacou como partícipe de eventos mundiais voltados para a definição de políticas educativas.

Na década de 90, foi um dos principais financiadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, cujas conclusões orientaram a agenda educacional dos países do terceiro mundo. Há que se destacar, também, a sua função de coordenador de investimentos para a educação, provenientes de outras agências (Bird, 1990).

A incursão do Banco na educação inicia-se nos anos 70. Até então, a relação com os países credores limitava-se à prestação de cooperação técnica e financeira para a infra-estrutura e energia, consideradas como a base para crescimento econômico dos chamados *países periféricos ou do terceiro mundo*, que passaram a fazer parte do grupo do Banco Mundial como membros associados, na década de 50.

A inclusão do setor social na política de créditos ocorreu no final dos anos 60, por iniciativa do próprio Banco, como consequência de um novo entendimento sobre o crescimento econômico. Segundo a visão mais tradicional, herdada do ideário positivista do final do século passado, o progresso seria decorrente do crescimento linear dos países, especialmente pela expansão dos mercados internos mais modernos, caracterizados pelo pleno emprego e acúmulo de capital. O desenvolvimento dos países mais pobres decorreria, principalmente, de sua vontade intrínseca, complementada pelo apoio técnico-financeiro dos países centrais. O acesso dos primeiros aos produtos do progresso seria alcançado pela distribuição de renda e de outros benefícios sociais, sob controle dos governos locais. Essa lógica provinha da concepção do Estado provedor ou *Welfare State*, que regulou a relação estado-sociedade até os anos 70.

O enfoque cumulativo do crescimento passou a ser modificado em decorrência dos desequilíbrios econômicos ocorridos, especialmente, no período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial. As preocupações internacionais centravam-se no risco de interferência sobre a natureza e seus efeitos corrosivos sobre a biosfera, em consequência da demanda crescente por benefícios da

industrialização. Se, na visão tradicional, a interferência significava a chave para o progresso, passou a ser vista como uma ameaça à qualidade de vida das nações desenvolvidas, devido ao esgotamento de recursos naturais, especialmente o energético.

Por essa razão, o crescimento da pobreza no terceiro mundo passou a ocupar o centro da preocupação de organismos internacionais. A este segmento populacional é atribuída a maior responsabilidade pelo aumento demográfico, considerado fator principal da crescente demanda por recursos naturais. Sobre o assunto, o estudo de Gallopin (1995) mostra que o próprio relatório *Our Common Future*, elaborado em 1987 pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente, atribui a responsabilidade sobre os riscos da degradação à pobreza, ao mesmo tempo em que isenta os países industrializados, os quais, segundo o autor, produziram as taxas mais elevadas de degradação do Planeta pelo uso intensivo do capital ecológico¹.

De acordo com a nova compreensão do progresso, o crescimento das nações seria limitado pela sustentabilidade, que supõe o uso parcimonioso dos recursos naturais. A crise energética da década de 70 reforçou a questão dos limites ambientais e contribuiu para fomentar a idéia do planejamento global para o processo mundial de desenvolvimento, assentado no tripé *crescimento sustentável, demografia, pobreza*.

A partir dos anos 50, os organismos internacionais, entre eles os ligados à ONU e as instituições associadas FMI/BIRD (Fundo Monetário Internacional e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), já constituíam o centro dos debates sobre o desenvolvimento.

Nos anos 60, já havia o consenso de que “o crescimento era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza”, o que levou o então presidente McNamara a recomendar que os setores sociais fossem incluídos na política de crédito do Banco. A decisão era vista como um meio de controlar os riscos que a concentração de pobreza e seu corolário de tensões sociais poderiam representar para a estabilidade dos países centrais. A preocupação tinha sua razão de ser em face das reações sociais que eclodiram na América Latina, especialmente como reação à geopolítica de Nixon.

Nesse caso, as medidas voltadas para a distribuição mais justa da riqueza não constituíam apenas “*um objetivo moral, mas, antes de tudo, um imperativo político para resguardar a estabilidade do mundo ocidental, segundo discurso do presidente do Banco*” (McNamara, 1972, p. 1.070). Certamente, a lógica da confrontação direta não é a que preside a interação entre organismos financeiros internacionais e os países-membros. Isto não quer dizer, no entanto,

que tais organizações não utilizem meios indiretos de pressão, como a fixação de cláusulas ou “condicionalidades” para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento². Essa visão orgânica fundamenta o enfoque da interdependência entre as nações, substituindo a interpretação anterior dos teóricos da dependência.

Considera-se a formulação de modelos no sentido centro-periferia como um fenômeno natural, e não como uma forma de imposição hegemônica sobre o outro. Isto porque o modelo global supõe o equilíbrio sistêmico no qual a relação centro-periferia se dá pela adaptação natural das nações a um determinado bloco de poder ou de um bloco em relação a outro. Para garantir sua função reguladora, o sistema cria um conjunto de princípios, estratégias e mecanismos, os quais são institucionalizados (por meio de órgãos internacionais, por exemplo) para permitir o controle de decisões inter e intranacionais. Nesse caso, o uso da força dá lugar a uma espécie de *chantagem*, na qual a adesão das nações implica pertencer ao sistema, seguir sua cartilha política e ter acesso aos seus benefícios, que, na tese da interdependência, seriam balizados pelo critério de equanimidade. De outro lado, a não-adesão significa ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira.

Na ordem assim estabelecida, a relação internacional não funciona segundo a lógica interacionista de um agregado comercial (por exemplo, onde o cliente se impõe enquanto consumidor de um serviço), mas segundo a lógica funcional, em que se busca preservar a totalidade estrutural independentemente das demandas geradas entre as partes. Qualquer decisão nacional deve ser decorrente da racionalidade econômica instituída pela ordenação internacional, não devendo antecipar-se nem contrapor-se a ela, sob pena de ficar fora da sua proteção. Outros valores de ordem humanitária só serão possíveis a partir da garantia dos interesses políticos e econômicos que sustentam essa ordem. O discurso do presidente Clausen, na reunião de Governadores de 1981, ilustra a questão:

O Banco pode trabalhar e trabalha satisfatoriamente com países de todas as feições do espectro político, com a única condição que estejam dispostos a serem realistas em matéria de economia e que tenham o cuidado de não substituir os dados com doutrinas ou os fatos com filosofias (Clausen, 1981, p. 17, tradução).

Na fala do presidente, “ser realista” significa perceber a realidade segundo o ordenamento do sistema instituído. As demandas individuais (dos países) são

classificadas como ideologias *fortuitas* e *descartáveis*. De outro lado, atribui-se à ideologia produzida pelo sistema o *status* de um *fenômeno natural*, portanto, necessário e permanente, que se sobrepõe às demandas geradas entre as partes. A concepção sistêmica é expressa em fala presidencial no Conselho de Governadores de 1986: "...o Banco é maior e mais poderoso que as suas partes. Nós usaremos este poder para, num processo de coordenação, retomar a liderança do desenvolvimento sustentado" (Conable, 1986, p. 3).

As políticas que definem as condicionalidades dos empréstimos

É reconhecido que o BIRD, como muitas outras instituições de fomento à educação, submetem seus financiamentos às chamadas *condicionalidades* ou adesão prévia às suas políticas internas.

Essa possibilidade torna-se mais visível quando se considera a reestruturação que o Banco realizou no seu sistema de créditos no início de 80. Por meio de um novo modelo de empréstimo (*policy based loans*) a agência se desvencilha do acompanhamento rigoroso dos projetos de financiamento (como ocorria no modelo anterior, denominado *investment loans*), passando a participar mais ativamente da definição de agendas dos setores financiados.

Para fundamentar seu quadro conceitual, o Banco desenvolve uma considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, os quais tendem a influenciar não somente o desenho dos projetos que financia, mas a própria agenda política dos países tomadores. Tais estudos abrangem variedade de temas voltados para a relação entre educação e desenvolvimento, educação-emprego-renda, além de análises na linha de custo-benefício que mostram a importância de fatores escolares (professores, material didático e metodologias) para o desempenho dos alunos.

Essa tendência de influenciar políticas não é nova no âmbito do BIRD, podendo ser percebida na introdução do primeiro documento político para a área da educação, elaborado em 1971:

As propostas destes (os estudos setoriais do Banco) é descrever as características econômicas, financeiras e institucionais próprias a cada setor; de ressaltar o papel de cada setor no processo geral de desenvolvimento econômico; de reexaminar a amplitude das operações do Banco e seus métodos de ação no âmbito do setor em questão; enfim, de resumir os pontos de vista do Banco referentes ao modo como suas operações, combinadas a outras formas de assistência, podem contribuir nos países membros para constituir – materialmente, financeiramente e institucionalmente – cada setor (BIRD, 1971, p. 3).

Convém considerar que o Banco incorpora em seu discurso social uma retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, na qual a meta prioritária é o combate à situação de pobreza, mediante a busca da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação. Esses objetivos seriam alcançados pelo incremento da eficiência na condução das políticas públicas e da competência operacional dos agentes envolvidos para o aumento da produtividade em cada setor, medida pela relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social.

A intenção humanitária pode ser observada nos discursos produzidos direta ou indiretamente pelo Banco. É de se ressaltar que os objetivos voltados para a pobreza mundial, tendo a *equidade* como referência ética, sofrem uma redução quando são incorporados ao projeto econômico do Banco para os países em desenvolvimento. As estratégias adotadas tendem a marcar as diferenças entre os indivíduos, assim como a redução de sua participação nos benefícios sociais e econômicos.

A tendência redutora pode ser percebida nos discursos de divulgação mais restrita, nos quais são explicitadas as metas de contenção de despesas públicas na área social. A diretriz vem sendo enfatizada em documentos produzidos diretamente pelo Banco desde os anos 70 e continuam fazendo parte dos seus discursos políticos da década de 90 (BIRD, 1995). É essa acepção redutora que vai constituir o fundamento da política para algumas áreas do setor social, como a educação, saúde e desenvolvimento rural.

Chamo a atenção para este ponto, pelo fato de que algumas interpretações sobre o assunto, principalmente na mídia, tendem a explicar o agravamento da situação de pobreza, em países como o Brasil, como o não-cumprimento de orientações internacionais a favor da pobreza. A intenção do presente estudo é mostrar que a contradição com respeito à pobreza ocorre no interior da própria concepção internacional, como se pode perceber pela evolução de sua política para o setor social.

A educação integrando a política de ajuste econômico

A importância dada pelo Banco ao setor social é confirmada pela própria evolução dos seus créditos. Nos anos 70, os recursos (antes limitados à infraestrutura e energia) passaram a financiar o setor social, incluindo-se a saúde, educação e desenvolvimento rural. Do total de recursos anuais atribuídos ao Brasil, cerca de 16% são destinados a esse setor, cabendo 1,6%, em média, à educação.

No âmbito da cooperação educacional, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas fundamentais para a concessão de créditos. Duas tendências são perceptíveis: a primeira é a vinculação dos objetivos educacionais à política econômica do Banco, no que se refere ao papel da educação para a inserção diferenciada no mercado de trabalho. A segunda é a oferta de certa quantidade de escolaridade como “alívio” da situação de pobreza, especialmente destinada às populações mais atingidas pelos efeitos dos ajustes econômicos.

Essa tendência de universalizar (ou massificar?) o ensino de baixo custo já se fazia presente desde os anos 70, como estratégia para reduzir as despesas do Estado, e, ao mesmo tempo, preparar a pobreza para a inserção mais rápida em mercados informais de trabalho.

A opção por esse nível de escolaridade atendia, também, à meta de controle demográfico em regiões de pobreza, pelo fato de a educação primária ter sido apontada, em estudos internos do Banco, como fator de aceitação do controle de natalidade por parte da população feminina.

Na introdução de um dos documentos políticos para a década de 70, McNamara condiciona o setor educacional às metas de desenvolvimento de cada país, ao custo dos serviços educativos e à limitação da oferta de emprego. Na sua fala, o presidente imprimiu um sentido restritivo à equidade, sugerindo que: “Todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exijam” (McNamara, 1972, preâmbulo).

Com base nessas argumentações, os documentos políticos do Banco da década de 70 apresentavam argumentos econômicos para diminuir os custos da educação, como a formação extra-escolar ou não formal; a utilização do ensino de massas, via rádio e televisão e do ensino programado, entre outros. Já se cogitava, à época, da partilha das despesas educacionais com a comunidade, sugerindo-se “...que os custos do ensino fossem transferidos para os alunos” (BIRD, 1974, p. 25).

Na década de 80, a prioridade dos financiamentos do Banco recaiu sobre o ensino primário, restrito às quatro primeiras séries do ensino básico. Para tanto, o Banco valeu-se de uma série de estudos, realizados em diferentes países, alguns inclusive financiados sob seus auspícios, a partir dos quais foi elaborada uma série de argumentos técnico-econômicos para justificar a sua nova prioridade sobre a educação inicial.

Argumentava-se que a escolarização formal, concebida de forma piramidal, constituía um estímulo para que os alunos aspirassem a níveis cada vez mais altos de escolaridade, o que levaria ao aumento das despesas públicas, ao contrário do que se previa no processo de ajuste estrutural para a América Latina.

Portanto, a solução para o problema aponta para o ingresso no “mercado urbano não institucionalizado”, ou setor informal, que pode absorver até 60% da mão-de-obra urbana (artesanato, atividades manuais simples, pequeno comércio e serviços gerais). Caracteriza-se como sistema de produção integrado ao mercado não regulamentado, competitivo e de baixa remuneração e que exige técnicas simples e conhecimentos especializados que podem ser obtidos fora do ensino formal.

As conclusões do Banco em favor do ensino inicial fundamentavam-se, também, em estudos do tipo custo-benefício utilizados por teóricos do capital humano desde os anos 60, capazes de determinar os custos econômicos para a oferta de educação, assim como o impacto social (medido pela empregabilidade, por exemplo) dos diferentes níveis de escolarização sobre os indivíduos.

Utilizando-se de resultados de estudos realizados em 20 países, o Banco já divulgava, em 1980 (Bird, 1980), que a taxa média de rentabilidade social é bem maior para o ensino primário (26%) do que para o ensino médio (13,5%) e o ensino superior (11,3%).

Com base nas justificativas anteriores, foi elaborada uma série de orientações, as quais constituem as chamadas condicionalidades ou exigências prévias para a concessão de créditos. Segundo o documento diretor para a década de 80:

o aumento do número de estabelecimentos e de vagas será determinado conforme os métodos analíticos de elaboração de cartas escolares, considerando-se uma análise profunda das questões econômicas e demográficas e a situação de emprego (Bird, 1980, p. 98).

Assim, por razões econômicas, a prioridade dos financiamentos do Banco recaiu sobre a educação inicial ou primária (quatro primeiras séries do ensino básico). A distribuição dos recursos do Banco para os diversos níveis de ensino confirma a importância do nível primário: se até a metade dos anos 70, beneficiava-se com apenas 1% dos créditos do Banco, na década de 80 essa taxa cresceu para 43% (Bird, 1980, anexos).

A ênfase no ensino primário é também perceptível pela seqüência dos projetos financiados pelo Banco Mundial no âmbito do Ministério da Educação. A partir de 1980, dos três projetos que foram financiados pelo BIRD, dois destinaram-se a esse nível de ensino.

Entendo que essa prioridade resulta da conjunção entre os interesses do Banco e a aceitação de autoridades do governo brasileiro. Alguns de meus

artigos anteriores sobre acordos federais entre o Banco e o Ministério da Educação no Brasil (Fonseca, 1975; idem, 1998) já revelavam a adesão bastante visível dos gestores brasileiros às políticas internacionais. Os depoimentos utilizados para esta pesquisa, incluindo a opinião de gerentes de projetos, de técnicos e de dirigentes do Ministério da Educação, mostram que a decisão sobre os projetos circunscrevia-se sempre ao nível decisório mais alto do governo, embora algumas vezes as propostas fossem rejeitadas no nível dos dirigentes e dos técnicos da administração federal e estadual.

A redução de despesas e seus efeitos sobre a escola e a formação dos mestres

Na linha de redução de despesas, o Banco lançava mão, desde a década de 70, de estudos referentes aos fatores determinantes para a qualidade do ensino e o rendimento escolar, como formação e salário do professor, número de alunos por classe, uso de materiais didáticos, entre outros. As conclusões indicavam correlações pouco significativas entre esses fatores e o rendimento dos alunos, o que justificava a possibilidade de conter despesas escolares por meio da racionalização desses insumos. O mesmo documento recomendava o barateamento do ensino, via novas fontes de financiamento e maior eficiência do sistema, mediante reformas profundas nos programas e organização escolares, estimulando a adoção de novos modelos de gerência e planejamento escolar.

Essa tendência reformista que orientou as políticas do BIRD ao longo da década de 70 continuam a condicionar a definição de políticas sociais nas décadas de 80 e 90.

De forma a possibilitar o cumprimento das políticas aqui mencionadas, o Banco define algumas linhas de ação que merecem ser comentadas. O ponto central da política de racionalização do BIRD, como já frisamos, é a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino. Algumas estratégias, como a descentralização, a flexibilidade da estrutura do ensino e a avaliação externa, são coerentes com a diminuição da carga financeira dos governos.

A flexibilidade dos sistemas educacionais constitui um outro pilar da implantação da política seletiva. Para tanto, são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado. Neste sentido, sugere-se a desregulamentação dos critérios legais para facilitar a ampliação desse setor, especialmente no nível superior de ensino e na formação

profissional de nível médio. Ao se deslocar a oferta escolar pública para o setor privado, o padrão piramidal de ensino público seria modificado, à medida que contivesse a demanda por níveis escolares mais elevados, como vem propondo o Banco (BIRD, 1995).

A estratégia de descentralização proposta pelo BIRD teria duas conseqüências fundamentais. A primeira seria a participação da comunidade na condução do processo escolar o que garantiria, em tese, a sua autonomia; a segunda seria a diversificação do ensino, de forma a adequá-lo às peculiaridades locais (idem,1995).

Porém, o exame mais detalhado do documento mostra que a participação da comunidade na escola é uma das formas de estimular a antiga estratégia do Banco de compartilhamento de custos do ensino, induzindo a comunidade a contribuir para as despesas escolares. Vista desse ângulo, a descentralização contribui para a política de recuperação de custos do Estado e para a redução da sua responsabilidade referente à oferta educacional e ao desempenho do sistema:

As instituições escolares podem ser mais efetivas em seu desempenho quando os pais são envolvidos com a escola dos filhos. O envolvimento de muitas famílias se dá na forma de contribuição direta ou indireta com os custos da educação (BIRD, 1995, p. 81).

De forma a garantir a autonomia das escolas, o Banco sugere a utilização de modelos gerenciais eficientes; a avaliação externa teria o objetivo de garantir a qualidade da educação, pela sua capacidade de gerar competitividade entre os estabelecimentos de ensino.

As atuais estratégias formuladas pelo Banco que dizem respeito ao magistério (BIRD, 1995) são também fundamentadas em diretrizes de *recuperação de custos*, o que implica diminuir os gastos públicos na educação e reforçar o desenvolvimento do setor privado. Como parte dessa estratégia, o Banco aconselha concentrar os investimentos num conjunto de insumos educacionais, indicados por estudos e pesquisas, que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda.

O argumento encontra-se em estudos políticos elaborados pelo Banco (Bird, 1980; idem, 1995). Com base nos dados levantados em vários países, a análise aponta uma série de fatores relativos ao professor que contribuem para o rendimento escolar dos alunos.

As orientações políticas mais recentes sugerem a capacitação em serviço como meio mais efetivo (e menos oneroso) de preparo do mestre, em detrimento da formação pedagógica de base.

Outros fatores, como bibliotecas, materiais didáticos e recursos tecnológicos são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação inicial do professor (formação pedagógica), além da sua experiência anterior e condições de vida e de trabalho. No âmbito docente, o que ainda conta é um certo nível de conhecimento específico (conteúdo das matérias), assim como a capacidade verbal e escrita dos mestres para utilização adequada dos materiais didáticos e outros recursos de ensino.

Da mesma forma, a quantidade de alunos por professor ou tempo do mestre dedicado ao ensino são desconsideradas como fatores diretos de aprendizagem, mas são enfatizadas como importantes meios de diminuição dos custos do ensino (BIRD, 1995).

Algumas conclusões sobre o tema

A análise mostra que a cooperação do Banco Mundial à educação brasileira, durante as três últimas décadas, ultrapassou o limite da assistência técnica e financeira propriamente ditas, tendo propiciado a participação internacional na definição de políticas educacionais.

Os resultados de meus estudos na área internacional indicam que as orientações políticas do Banco encontram campo fértil no momento da negociação dos acordos com os decisores locais. Isto porque, no decorrer das três últimas décadas, o Banco vem formulando diretrizes políticas para o setor social, as quais são incorporadas ao projeto econômico que articula junto aos países. Como principal articulador financeiro e político do ajuste estrutural, é compreensível que goze de grande prestígio entre as equipes econômicas locais e que tenha a prerrogativa de influenciar decisões.

Ocorre que o financiamento destinado ao setor social não é concedido independentemente dos outros setores. Os empréstimos para a educação, por exemplo, constituem um percentual fixo dos créditos econômicos.

Da mesma forma, as políticas educacionais são definidas de acordo com a evolução do projeto econômico do Banco. Até os anos 90, integraram o processo de ajuste estrutural, e sua estratégia de recuperação de custos, ou diminuição de despesas do Estado com o setor social. Alguns ideais cultivados no âmbito educacional, como a igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia, são redefinidos de acordo com a lógica da racionalidade econômica.

A gestão escolar é determinada por critérios gerenciais, centrada no controle eficiente de insumos escolares *entre os quais se incluem os mestres*. A qualidade da educação depende da gestão racional desses insumos e da utilização adequada dos recursos financeiros que chegam a ser transferidos à escola.

É interessante observar que os atuais projetos de financiamento do Banco à educação brasileira incidem prioritariamente sobre a formação do professor. Nessa linha incluem-se os projetos desenvolvidos na década de 90 nos Estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. A intenção é que a experiência desses projetos constituam modelos a serem repassados a outros Estados. Atualmente, já se encontram em fase de implementação acordos com os Estados do Espírito Santo, Bahia, Ceará, além de um acordo de abrangência nacional, Fundescola. Este último integra uma série de créditos do Banco para o fortalecimento do ensino primário no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O alvo principal são os professores, administradores e especialistas escolares.

Fica, pois, a evidência de que a cooperação do BIRD acarreta conseqüências políticas que merecem ser consideradas com mais atenção no âmbito acadêmico, especialmente pela forma sutil como essas políticas são sugeridas ao quadro institucional brasileiro. Espero que a presente reflexão contribua para uma análise mais realista sobre o novo papel que vem sendo construído para o professor no âmbito da cooperação Brasil-Banco Mundial. Vale ser lembrado que esta nova ordem se contrapõe ao ideal que conduz os mestres, no qual a profissionalização tem o significado de buscar condições de formação e de trabalho que favoreçam sua atuação como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de conceber as artes de ensinar e aprender.

Referências

- BIRD. *Éducation, étude sectorielle*. Washington, 1971.
_____. *Documento de política sectorial*. Washington, [1974].
_____. *Education, politique sectorielle*. Washington, 1980.
_____. *Dividends of learning*. Washington, 1990.
_____. *Priorities and strategies for education*. Washington, 1995.
- CLAUSEN, A. W. Discurso pronunciado en la reunion de gobernadores del Banco Mundial. *Revista del Banco de la Republica*. Washington, v. 54, n. 647, p. 16-23, set. 1981.
- CONABLE, Barbie. *Adress to the board of governors of the World Bank and FMI*. Washington, 1986.
- FONSECA, Marília. Financiamento externo e política educacional: 20 anos de cooperação técnica do BIRD. In: Romualdo Portella (Org.). *Política educacional. Impasses e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 85-121.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n. 1, out. 1998.
- GALLOPIN, G. C. *Medio ambiente, desarrollo y cambio tecnologico en la America Latina: el futuro ecologico de un continente*. Mexico: Ed. Universidad de las Naciones Unidas, 1995.

McNAMARA, Robert. Equidad social y crecimiento económico. *El mercado de valores*, Mexico, n. 41, out. 1972.

_____. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n. 1, out. 1998.

POLLARD, Sidney. *The idea of progress*. Middlesex: Penguin Books, 1971.

Notas

1 A análise de Sidney Pollard (1971) mostra que a noção de progresso segue dois vetores distintos após a Segunda Guerra. O primeiro, designado de *crescimento econômico*, implica o crescimento linear da riqueza de uma nação sem exigir modificações estruturais na área social e sem considerar uma estrutura de classe. É o modelo ocidental dos países mais avançados. O segundo vetor, denominado *desenvolvimento econômico*, é dirigido aos países menos desenvolvidos, significando uma adesão ao modelo dos países ocidentais avançados. Neste caso, o desenvolvimento supõe mudanças mais estruturais, não somente na esfera econômica, mas também na estrutura e relações de classe e nas questões sociais e ideológicas, entre outras.

2 O Banco Mundial já aplicou algumas sanções ao Brasil, que variam entre a diminuição até a interrupção dos créditos, em virtude da resistência do País às exigências de abertura comercial e de diminuição de investimentos públicos, e também pela resistência às medidas de estabilização propostas por organismos internacionais. Essas sanções foram aplicadas durante os governos Kubitschek, Quadros, Goulart, e não pouparam, até mesmo, alguns governos militares, como o de Geisel, devido a uma atitude mais independente quanto ao Acordo Nuclear Brasil-Alemanha.

Recebido em: 17.04.2001

Aceito em: 15.10.2001

