

## A CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE

**Carlos José de Melo Moreira**

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

**Michele Borges de Souza**

Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Verônica Lima Carneiro**

Universidade Regional do Cariri (URCA)

### A CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE

**Resumo:** O artigo discute a intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas para a educação básica, especialmente a partir dos anos 1990, nos países considerados periféricos, como o Brasil, em decorrência de exigências postas pelo capital em sua crise estrutural. A investigação partiu da análise da essência do fenômeno, mediante apreensão da totalidade, compreendida como a reconfiguração do Estado brasileiro e suas repercussões na educação, pesquisando as mudanças a partir das demandas apresentadas pelas reformas instituídas pelo MEC, sobre a atividade docente. A intervenção do Banco Mundial nas reformas da educação básica no Brasil, vem promovendo a reestruturação do trabalho docente, impondo novas exigências à sua atuação, em uma clara precarização e intensificação do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Banco Mundial, educação básica, trabalho docente.

### THE SETTING OF PUBLIC POLICIES FOR BASIC EDUCATION AND TEACHING WORK IN BRAZIL

**Abstract:** This article discusses the World Bank intervention in public policies for basic education, since the 1990s, especially in the considered peripheral countries such as Brazil, due to demands made by the capital in its structural crisis. The investigation was based on the analysis of the essence of the phenomenon, by seizing the whole, understood as the reconfiguration of the Brazilian state and its impact on education, researching the changes from the demands presented by the reforms instituted by the MEC on the teaching activity. The World Bank intervention in the reform of basic education in Brazil has been promoting the restructuring of teachers' work by imposing new requirements for its operations in a clear casualization and intensification of teachers' work.

**Key words:** World Bank, basic education, teaching work.

Recebido em: 30.06.2012. Aprovado em: 22.10.2012.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto da reestruturação capitalista, os Organismos Internacionais, enquanto financiadores e orientadores das políticas educacionais nos países considerados periféricos têm desempenhado com esmero o papel de difusores da ideologia neoliberal. Esses Organismos Internacionais englobam o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Grupo Banco Mundial (BM) este, constituído por cinco instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e o Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI). (ROSEMBERG, 2000).

Analisando os documentos do Banco Mundial, instituição alvo de análise no presente estudo, é possível verificar a forte presença dos fundamentos do liberalismo clássico, que influenciam, direta ou indiretamente, as políticas educacionais no Brasil, estimulando a minimização do Estado ao máximo possível, em favor da liberdade de mercado.

O Banco Mundial, em coerência com o postulado ideológico que fundamenta seus trabalhos, orienta e desenvolve políticas visando empreender um modelo de sociedade que efetivamente atenda aos seus interesses estratégicos. Nessa perspectiva, considerando a educação como algo altamente estratégico, essa agência internacional financia as políticas educacionais que supostamente deverão promover a “universalização da educação básica” e favorecer a “mobilidade social”. (OLIVEIRA, 2000).

Nesse sentido, ressaltamos que algumas das recomendações político-ideológicas do Banco Mundial focam na defesa de uma ampla reestruturação da educação brasileira, como parte integrante da agenda de ajuste estrutural do capital, repercutindo na imposição de um processo amplo de monitoramento de fatores concernentes à prática socioeducacional, tais como: a avaliação de ensino-aprendizagem; a avaliação institucional; o financiamento educacional; o currículo; a política e legislação educacional; o trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades educacionais, dentre outros.

Seguindo a orientação mercadológica do Banco Mundial e outros Organismos Internacionais, os países periféricos passaram a implementar as avaliações externas, em uma perspectiva de Estado neoliberal, utilizando a retórica da necessidade de verificação de aspectos como a produtividade e a eficiência dos serviços públicos educacionais oferecidos, promovendo a responsabilização ou culpabilização, especialmente, dos professores que tendem a ser premiados ou punidos conforme os resultados dessas avaliações sejam positivos ou insatisfatórios.

## 2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL

As grandes alterações ocorridas no campo político-econômico-social são oriundas de um profundo ajuste do capitalismo neoliberal, com repercussões diretas na esfera das políticas sociais, notadamente nas políticas educacionais dos países periféricos, dentre eles, a América Latina e, especialmente, o Brasil.

É importante ressaltar que, dado o agravamento da crise do capital, a partir da década de 1970, o Banco Mundial reorientou sua política de atuação, voltando-se para a assistência aos países pobres, sob o discurso da erradicação da pobreza e de inclusão das nações periféricas no denominado mundo globalizado. Neste cenário, a educação passa a ser considerada altamente estratégica como fomentadora do desenvolvimento e assume um espaço de destaque na pauta do Banco Mundial que, de acordo com Maués (2001, p. 5), o seu interesse sobre a educação “[...] está vinculado à concepção utilitarista da educação, enquanto um instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de ‘capital humano’ que possa servir, sobretudo, aos interesses do mercado”.

Segundo Dourado (2001), o movimento de redefinição das ações políticas e das reformas no setor educacional passou a ser alvo de grandes mudanças, fortemente influenciadas pelas políticas das agências multilaterais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento.

O cotidiano escolar assimilou as propostas deste Banco ao passo que a formulação das políticas educacionais observadas por meio de padrões como eficiência, eficácia, produtividade e como afirma Oliveira (2000), adotando conceitos de empregabilidade, competência, vigorando a concepção de que a escola tem como obrigação a preparação para o mercado de trabalho. Ideias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remeteram os países a reformas estruturais.

O Banco Mundial publica no ano de 2006 o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial intitulado “Equidade e Desenvolvimento” o qual apresenta de forma explícita, que o papel deste Banco volta-se para a redução da pobreza absoluta e, ainda, que a educação e a saúde são essenciais por desenvolverem a capacidade dos indivíduos de se integrarem plenamente à vida social, política e econômica, superando as desigualdades existentes em escala mundial.

No concernente à educação, são destacadas a importância do ensino fundamental e da

implementação de políticas que favoreçam melhorias concretas em relação ao acesso à educação, ao aumento do incentivo aos docentes, ao incremento de investimentos para a melhoria da qualidade da infraestrutura física das escolas, dentre outros.

A educação, portanto, é considerada como um marco divisor de águas, ao apontar a possibilidade de desenvolvimento individual, com base nas capacidades particulares de cada indivíduo, favorecendo o desenvolvimento social, porém, sem necessariamente ser de forma igualitária, conforme se verifica a seguir:

[...] mesmo com uma igualdade de oportunidades genuína, sempre são esperadas algumas diferenças de resultado devido a diferentes preferências, talentos, esforço e sorte. Isso está de acordo com o importante papel desempenhado pelas diferenças de renda no fornecimento de incentivos para investir em educação e capital físico, para trabalhar e assumir risco. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 15).

Sob a perspectiva do Banco Mundial, é da natureza do homem lutar pelo seu bem-estar, o que no contexto do capitalismo está fortemente identificado com a sua capacidade de consumo, a ser realizada por meio do mercado, que deveria se responsabilizar pelos serviços públicos, cabendo a cada um escolher, por conta de seu próprio arbítrio, as melhores formas de consumo. Isso, na perspectiva neoliberal, possibilitaria uma maior concorrência, gerando mais qualidade no fornecimento dos produtos. Por outro lado, caberia ao Estado financiar a educação, valorizando e apoiando a iniciativa privada, como forma de resguardar o livre mercado e a propriedade privada. Assim, Bianchetti (2001, p. 88) afirma que:

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberais-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, aceita-se a intervenção do Estado para diminuir as polarizações o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vai além da de ser um "árbitro imparcial" das disputas. A idéia do Estado mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.

Em relação à atuação do Banco Mundial voltada para a educação, cabe destacar que, segundo Fonseca (1998), a política de financiamento do Banco Mundial para educação não foge do

tradicional modelo de empréstimos operacionalizado pelo Banco voltado para outras áreas, portanto, pautado por altos encargos e regras inflexíveis, apresentadas como condicionantes para a liberação dos financiamentos.

Assim, as reformas educacionais a serem efetuadas pelos países pobres devem seguir as orientações dadas, prescritas com base na agenda de Educação para Todos, com forte ênfase na política de universalização da educação básica e nos setores marginalizados da sociedade.

O movimento em favor da educação em âmbito mundial foi iniciado com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Como resultado dessa Conferência, os diversos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, assumem o papel de organizadores da educação em nível mundial, definindo um conjunto de metas a serem concretizadas pelos Estados dependentes, além de intervirem incisivamente na elaboração de suas políticas públicas educacionais, com impactos também sobre o monitoramento de seu desempenho na efetivação das metas estabelecidas.

Portanto, se, inicialmente, a educação não constava no elenco de prioridades do Banco Mundial, passou a haver um movimento de redirecionamento de investimentos para o setor educacional, juntamente com a prestação de serviços por este, no que se refere à imposição de assessoria técnica. Nessa perspectiva, o reforço que recaiu sobre a educação básica, considerada como a fórmula para a solução dos males que preocupam a humanidade, cujo foco principal se mantinha sobre a questão da qualificação para o trabalho, objetivava garantir o alcance da sustentabilidade econômica e a inserção dos países periféricos ou em desenvolvimento no contexto da nova ordem mundial globalizada.

Como acima explicitado, o marco inicial para a consolidação do Banco Mundial como importante instância de controle político, econômico, social e, sobretudo, ideológico, especialmente nos países membros da UNESCO foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), organizada pelos organismos internacionais da ONU (UNICEF, UNESCO, PNUD), sob o financiamento do Banco Mundial. Na referida Conferência, foram destacadas as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), a serem alcançadas por todos os povos, independentemente de sua origem, por meio da universalização da educação básica.

Torres (2007) explica que, mesmo que a atuação do Banco Mundial na área da educação seja recente, ele vem agindo de forma direta por mais de trinta anos, sendo que seu raio de influência e ação abrange a pesquisa, assistência técnica e de assessoria aos governos no âmbito das políticas educativas e também de ajuda à mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

No campo da educação básica a atuação do Banco Mundial:

[...] não é monolítica nem fixa: nos próprios documentos e estudos promovidos pelo BM [...] existem importantes diferenças de enfoque, conclusões divergentes e até contraditórias, como também críticas aos arcabouços conceituais, às metodologias e aos resultados de outros estudos publicados ou citados pelo BM. (TORRES, 2007, p. 128).

No Brasil, a intervenção dessas agências internacionais, já mencionadas em parágrafos anteriores, sobretudo a do Banco Mundial, decorreu mais do que sua influência financeira em projetos, mas, sobretudo, se concentrava nas orientações nas políticas junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais.

Os recursos destinados à educação foram focalizados no ensino fundamental, e, de acordo com Haddad (2008), a preocupação estava recaindo mais sobre a eficácia do sistema de ensino do que sobre o aumento dos gastos, o que gerou uma lógica de custo-benefício. Seria, no entanto, ampliar o atendimento utilizando o mesmo volume de recursos arrecadados ocasionando um resultado, avalia Haddad (2008), terrível, pois houve, com essa política, uma queda na qualidade do ensino oferecido pelo setor público. Esse custo-benefício articulado à taxa de retorno são as categorias norteadoras que configuram “[...] a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade”. (TORRES, 2007, p. 138).

Silva Júnior (2002, p. 121) alerta que, tratando-se de um Banco, as políticas públicas formuladas devem se orientar com base em algum critério, e que

[...] o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana.

Retomando a Conferência Mundial, nesta foram definidas seis metas, conforme a seguir:

A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; O acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; A melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; A redução do analfabetismo

adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; A expansão de oportunidades de aprendizagem para Adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; A construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 1990).

Dez anos depois, no ano de 2000, em evento realizado em Dakar, a UNESCO se propôs a avaliar a concretização das metas de Jomtien (UNESCO, 1990), onde se constataram a permanência da existência de um altíssimo índice de analfabetismo, a recorrente discriminação de gênero e a péfua qualidade da educação, presentes em muitos países. Assim, visando a reversão desse quadro, foram definidas algumas metas a serem alcançadas com vistas à superação da situação crítica em que se encontrava a educação, que são: a universalização da educação básica (EPU); educação e cuidados com a primeira infância (ECPI); redução do analfabetismo; paridade entre os gêneros; e, melhoria da qualidade da educação. (UNESCO, 2008).

É importante ressaltar que as orientações e definições estabelecidas no Programa de Educação Para Todos foram plenamente assimiladas por ocasião da elaboração da legislação e das políticas educacionais no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2000; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

A partir de então, as diretrizes e orientações postuladas para as reformas educacionais definidas em Jomtien passaram a ser ratificadas em todos os espaços de discussão sobre a Educação Para Todos (EPT) e, além disso, são periodicamente avaliadas por meio de relatórios de acompanhamento da concretização dessas metas, pelo Banco Mundial. Por meio desses relatórios de monitoramento, esse Banco sugere, como eixo central de suas recomendações, amplas reformas na educação dos países que anuíram o pacto pela universalização da educação básica, contemplando os mais diversos aspectos envolvidos no processo educacional, desde os concernentes à legislação até os que se referem especificamente à prática de sala de aula.

O Relatório de Monitoramento de EPT de 2008, intitulado “Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?” objetiva analisar a avaliação da educação em nível mundial no que tange aos

objetivos de EPT firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos e reiterada no Fórum Mundial de Dakar no ano 2000, destacando, dentre outros, que em muitos países as condições materiais das escolas são extremamente precárias e a razão do número de alunos por professor é bastante elevada. (UNESCO, 2000).

O referido documento afirma que é alta a precariedade nas condições de trabalho na escola, assim como a carência na contratação de professores, desencadeando grandes entraves à melhoria da qualidade educacional. Entretanto, o próprio documento reconhece que, especialmente na educação básica, a carência de professores reflete a baixa atratividade dos salários e das condições de trabalho docente em geral, incluindo a prática sistemática da contratação temporária em detrimento da realização de concursos públicos.

Em relação às políticas educacionais brasileiras, o relatório destacou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, como uma ferramenta capaz de promover significativas melhorias no conjunto da educação básica no Brasil. A maior parte das ações do PDE, inclusive, são direcionadas para esse nível educacional.

Algumas das principais ações do PDE, por exemplo, se referem especificamente ao incentivo para atrair docentes, assegurando-lhes uma formação inicial e continuada, à garantia de período letivo compatível com as necessidades educacionais vigentes, à instituição de uma efetiva política de distribuição de livros didáticos escolares, à criação de condições mínimas capazes de assegurar a aprendizagem, à viabilização de parcerias entre Estado e setores não estatais, dentre outros.

Verifica-se que, não obstante tratar-se de um conjunto de medidas educacionais que historicamente fez parte da luta da classe trabalhadora, em busca por melhores condições para a educação pública, restou comprovada a dificuldade que é atingir o seu cumprimento, dada a crescente desigualdade aprofundada pela sociabilidade do capital. Constata-se, assim, o baixo desempenho em relação à aprendizagem nos sistemas escolares, haja vista que muitas crianças chegam a concluir o ensino primário sem que tenham adquirido sequer os conhecimentos e as habilidades básicas de leitura e escrita e o domínio dos números.

### **3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO BANCO MUNDIAL:** algumas aproximações em relação ao trabalho docente

No que tange aos professores, estes são considerados, pelos documentos do Banco Mundial analisados, os atores cruciais no processo de aquisição de uma educação efetivamente de qualidade, pois, segundo o documento, em

muitos países o reduzido número de professores devidamente qualificados torna-se um dos principais obstáculos para a obtenção dos objetivos estratégicos da EPT. Outra questão pontuada afirma que, não obstante haja um grande número de professores capacitados nas áreas urbanas, por exemplo, ocorre uma significativa desmotivação por parte dos mesmos em relação à profissão docente.

Nesse contexto, o documento aponta que é urgente que se consiga reverter essa situação de crise na educação. Assim, além de recomendar que os governos dos países que apresentam déficits na educação invistam na garantia de salários e condições dignas de trabalho para os professores, determina que seja ampliada a oferta de educação inclusiva, utilizando-se de abordagens flexíveis e inovadoras, como, por exemplo, a educação a distância. Adicionalmente, insiste na importância do envolvimento de todos (ONG's, comunidades, iniciativa privada, etc.) para o cumprimento de tão relevante tarefa.

Orienta, também, que sejam utilizadas, ao máximo, outras fontes de financiamento para a educação, envolvendo parcerias com o setor privado, institutos e fundações, universidades e a comunidade em geral, por meio de voluntários qualificados, afirmando que a crise econômica presente nos dias atuais não devem constituir argumentação para a redução de recursos para a educação. Portanto, cada Governo deve buscar formas alternativas e multiplicar seus esforços para avançar cada vez mais, seguindo a orientação da universalização da educação com qualidade para todos.

Diante da exigência posta em relação ao cumprimento de uma agenda positiva de Educação para Todos, os países mais pobres, sob pressão e orientados pelo ideário de que a educação é panaceia para todos os males da sociedade atual, acaba por atribuir à comunidade escolar, principalmente ao professor, a responsabilidade pela efetivação de uma educação de qualidade, visando formar o trabalhador para a empregabilidade. Assim, recaem sobre os ombros do profissional docente e da comunidade escolar as exigências relacionadas à concretização de objetivos vinculados à manutenção da hegemonia do capital.

No bojo desse processo, o que se verifica, em última instância, é a desresponsabilização do Estado enquanto agente promotor primordial dos direitos sociais básicos, incluindo, portanto, a educação, como um dos direitos públicos subjetivos inerentes à pessoa humana. Há, assim, uma tendência à mistificação do processo de cooperação e das parcerias, apresentadas enquanto elementos fundamentais alternativos ao financiamento e à manutenção da educação.

Na prática, o que se verifica é que há uma grande falácia no que se refere aos supostos

benefícios de parcerias mantidas entre o público e o privado, afinal, não é próprio de a iniciativa privada agir sem fins lucrativos ou interesses particulares nem sempre muito bem explicitados. Desse modo, pode-se afirmar que o conjunto de propostas e diretrizes da EPT vigentes nas políticas e programas educacionais no Brasil atende às necessidades do capital em crise estrutural, valorizando especialmente o individualismo que perpassa os referenciais da competência e da empregabilidade, fortalecendo, em última instância, a mercantilização da educação pública.

No interior desse processo, tem-se uma modelagem do Estado que, aprofundando seu relacionamento com a iniciativa privada, torna-se uma ferramenta em favor das demandas apresentadas pelo mercado, favorecendo a qualificação dos trabalhadores por meio do compromisso para com a universalização da educação básica. Segundo Coraggio (1998), o investimento realizado com a educação, para o Banco Mundial, é a principal forma de ampliar a capacidade de trabalho da população pobre. Desse modo, pode-se afirmar que, quando o Banco Mundial menciona a questão da equidade na elaboração das políticas educacionais, intenciona oferecer

[...] oportunidades iguais às pessoas de baixa renda, aumentando sua contribuição econômica para a respectiva sociedade, reduzindo a própria pobreza. (BANCO MUNDIAL, 2006).

Para o Banco Mundial (2006, p. 22):

Quando as sociedades se tornarem mais igualitárias de modo a conduzir a maiores oportunidades para todos, as pessoas de baixa renda estarão em condições de aproveitar um “duplo dividendo”. Primeiramente, a ampliação de oportunidades beneficia os pobres diretamente, por intermédio da participação no processo de desenvolvimento. Segundo, o processo de desenvolvimento propriamente dito pode obter mais êxito e tornar-se mais flexível à medida que a maior equidade produz melhores instituições, gestão mais eficaz do conflito e um melhor uso de todos os potenciais recursos da sociedade, inclusive os recursos das pessoas de baixa renda.

De acordo com Coraggio (1998), as políticas sociais no contexto do capitalismo são voltadas para a compensação dos efeitos da revolução tecnológica e socioeconômica, de modo a garantir a permanência das políticas de ajuste estrutural, além de apoiar a reestruturação do governo,

Deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado. (CORAGGIO, 1998, p. 78).

Jimenez e Mendes Segundo (2007) afirmam que, nesse contexto, na área educacional “serão necessárias reformas profundas, capazes de modernizar o parque educacional [...] sob a orientação do Banco Mundial”. Essa preocupação passa a desencadear reformas diversas e formas diferenciadas de pensar as políticas de formação de professores e a prática docente em sala de aula, promovendo a responsabilidade de cada um e o comprometimento de todos para com a educação de qualidade.

Este processo, entretanto, pode indicar um segmento da realidade que oculta mais do que revela, fazendo que não percebamos a essência do fenômeno. Essência essa que, segundo Kosik (2002, p. 17) “ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente”, [porém] “o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar”, qual seja, o esforço direto da ciência.

Nessa perspectiva, verifica-se que o discurso oficial, ou seja, o fenômeno aparente, vem ressaltando a valorização e o interesse pela educação como forma de libertação do homem, ressaltando-o como sujeito de sua própria aprendizagem, construtor de conhecimentos, sujeito de suas experiências particulares, visando prepará-lo para o mundo do trabalho; contudo, ao se desvelar a essência desse discurso, no aprofundamento do “fundamento oculto das coisas”, verifica-se que, na verdade, esse discurso é parte integrante de uma política econômica que visa preparar o indivíduo para inseri-lo em uma sociedade crescentemente mistificada pelo forte apelo cientificista e tecnológico.

Assim, em razão da complexidade do objeto, sua aparência possui natureza fenomênica, sendo fundamental, na perspectiva marxiana, o seu desvelamento, o qual requer a apreensão do objeto estudado em sua totalidade, que, não sendo perceptível no cotidiano de forma imediata, necessita dos fundamentos da ciência para conhecer a íntegra do objeto, dado que “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e a essência das coisas”. (MARX, 2006, p. 1080). Desse modo, de acordo com Kosik (2002, p. 18):

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos



real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.

Com as exigências do capital fazendo parte do contexto escolar e intervindo no trabalho pedagógico, passa-se a exigir da escola uma educação de qualidade capaz de propiciar diversificadas habilidades e competências no processo formativo. Assim, conforme Gentili (2004), o mercado de trabalho passou a interferir na tomada de decisões relativas às políticas educacionais, estimulando a aplicação de um conjunto de avaliações das instituições educacionais escolares, como forma de auferir critérios de qualidade, estimulando a produtividade, a eficiência e a eficácia na escola.

Entretanto, o que as denominadas avaliações externas ou em larga escala têm favorecido tem sido a comparação e a crescente competição, dada a exigência de resposta em relação à cobrança por parte do Estado e da sociedade para com a produção de resultados positivos, sem, contudo, serem levadas em consideração as peculiaridades de cada instituição escolar, que certamente interferem nos resultados da avaliação aplicada.

O resultado da avaliação imposta tende a promover o ranking entre as escolas e os professores que são considerados produtivos ou não do ponto de vista do mercado, rotulando as escolas como “boas” ou “ruins” e os alunos como “fracassados” ou “vitoriosos”, responsabilizando, direta ou indiretamente, aos professores pela situação da educação no Brasil, desconsiderando aspectos de suma importância no processo, tais como a ausência de investimento dos recursos necessários pelo poder público na educação, as péssimas condições de trabalho a que a grande maioria da categoria docente está submetida, a crescente deterioração de seus espaços físicos de trabalho, a improvisação de recursos materiais, a baixa remuneração e a falta de capacitação profissional.

Sabe-se que as avaliações externas atualmente impostas, pautadas por um novo modelo educacional que vem sendo preconizado sob a orientação de organismos multilaterais, notadamente o Banco Mundial, interferem direta e significativamente no trabalho docente e em sua atividade pedagógica, visto que estes profissionais passam a atuar sob a pressão das avaliações, em detrimento de sua autonomia para com a efetivação de suas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, essas avaliações acabam se tornando uma ferramenta de controle do trabalho docente, incorrendo em sua desqualificação. O discurso dominante oficial afirma a suposta autonomia da escola e do professor, porém, na prática, isso não vem se concretizando plenamente, pois os mecanismos de controle do Estado cada vez mais vêm inviabilizando-a, com a utilização de ferramentas como as avaliações externas, numa clara

separação entre o trabalho intelectual e o manual, contrariando uma das importantes premissas da teoria marxista, segundo a qual o trabalho é uma das formas privilegiadas para que o homem se torne ser social. Segundo Marx (1985, p. 50):

[...] como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana.

Portanto, as atuais políticas educacionais traduzidas, dentre outros fatores, na valorização e crescente centralidade das avaliações externas, defendidas e propagadas pelo Governo, sob a tutela de organismos multilaterais como o Banco Mundial, são tidas como importantes ferramentas para a aferição dos resultados esperados em relação ao alcance das metas definidas para a educação básica no Brasil, impactado de forma significativa sobre o trabalho pedagógico e a profissão docente, inclusive repercutindo e desencadeando questionamentos no âmbito de sua profissionalização.

Isso porque a condição do trabalhador no interior do sistema capitalista tende a ser a de mercadoria, dada a natureza desumanizante que o trabalho assume, levando o trabalhador a diversos sacrifícios em troca de sua subsistência. Nesse sentido, segundo Marx (2006, p. 828):

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos.

Portanto, considerando o exposto acima, as recentes políticas educacionais implementadas no Brasil não têm contribuído para a efetiva melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, mas, ao contrário, difundidas no interior dos sistemas educacionais, têm servido ao capital, atendendo às orientações e diretrizes dos organismos internacionais.

#### 4 CONCLUSÃO

De acordo com os documentos do Banco Mundial analisados no presente artigo, verificou-se que a educação básica é considerada por esse organismo internacional como o passaporte para a inserção dos países pobres ou periféricos no denominado mundo globalizado. Como condição para tal, é fundamental que os países envolvidos façam os

investimentos necessários nesse nível educacional, comprometendo-se com o cumprimento das metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sendo que as medidas a serem adotadas pelos países devem estar vinculadas às reformas educacionais e à implementação de ajustes fiscais, conforme as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial.

Verificou-se que, dada a exigência de cumprimento do pacto referente à Educação para Todos, os países periféricos, sob a forte ideologia que a educação é panaceia para todos os males da sociedade atual, passaram a exigir da comunidade escolar, principalmente do profissional docente, o exercício do papel de protagonista em relação à qualidade da educação, de modo a preparar a todos para o mercado de trabalho. A qualidade, então, é tomada enquanto parte integrante dos objetivos vinculados à hegemonia do capital.

Os relatórios de monitoramento do Banco Mundial, por meio de seus diagnósticos, constataram a pequena evolução dos países signatários do pacto de Jomtien, pois permaneceram baixos os rendimentos apresentados pelos alunos. Assim, em 2000, em Dakar, o pacto foi ratificado, visando à continuidade do cumprimento das metas acordadas.

Como forma de superar a precariedade da educação, o Banco Mundial e outros organismos internacionais preconizaram a ativa participação da sociedade civil e a importância do estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e outros, de modo a exigir o comprometimento de todos para o alcance das metas. Entretanto, o que se verifica é que, em última instância, o que os organismos internacionais propõem é a desresponsabilização do Estado enquanto ator privilegiado na promoção dos direitos sociais.

Finalmente, pode-se afirmar que as diretrizes da EPT vinculam-se irrestritamente às demandas do capital em sua crise estrutural, valorizando o individualismo, as competências e a formação para a empregabilidade, numa clara mercantilização da educação pública, com sérias implicações sobre a atividade docente, visto que os professores tendem a ser excluídos do processo de planejamento, atuando quase que exclusivamente, na execução e aplicação das políticas educacionais. Além disso, são altamente cobrados e, mesmo, fiscalizados na realização de seu trabalho pedagógico, por meio, por exemplo, das avaliações externas.

## REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. 2006. Disponível em <<http://bancomundial.org.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2011.
- BIANCHETTI, **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-121.
- DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: \_\_\_\_\_; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GENTILI P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004.
- HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 16, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/institucional.htm>>. Acesso em: 12 maio 2011.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v. 1.
- \_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Livro 1, v. 1, tomo 2, cap. 24.
- MAUÉS, Olgaídes Cabral. A crise do capital e as políticas de formação do profissional da educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Educação, desenvolvimento humano e cidadania**. São Luís: UFMA/Mestrado em Educação, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório de monitoramento de Educação para Todos, Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?** Brasília, 2008. Disponível em: <[www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/relatorios](http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/relatorios)>. Acesso em: 11 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia, 1990. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais)>. Acesso em: 14 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais/marcoDakar](http://www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais/marcoDakar)>. Acesso em: 14 jun. 2008.

**Carlos José de Melo Moreira**

Filosofo, Pedagogo e Teólogo,  
Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Professor na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)  
Email: [carpedfil@gmail.com](mailto:carpedfil@gmail.com)

**Michele Borges de Souza**

Pedagoga  
Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará  
Colaboradora na Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Email: [michelinhe@yahoo.com.br](mailto:michelinhe@yahoo.com.br)

**Verônica Lima Carneiro**

Pedagoga  
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará  
Professora na Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Email: [vercar1407@gmail.com](mailto:vercar1407@gmail.com)

**Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA**

Rua Vera Paz, Sn, Bairro Salé, Santarém – Pará  
CEP: 68035-110

**Universidade Federal do Pará - UFPA**

Rua Augusto Corrêa, n. 01, Guamá  
CEP: 66075-110

**Universidade Regional do Cariri - URCA**

Rua Cel. Antônio Luis, n. 1161, Pimenta – Crato  
CEP: 63.100-000