

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO
Uma década de intervenções do Banco Mundial
nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010)

RONALDO SÁVIO PAES ALVES*

Profissionais de Ensino e pesquisadores da área das Ciências Humanas concordam que a Educação configura-se no sustentáculo do desenvolvimento de qualquer nação. No entanto, temos ciência de que a distância entre as propostas apresentadas em campanhas eleitorais e mesmo em ações de governo, e a realidade do ensino no Brasil toma proporções assustadoras. Neste sentido, visando uma análise mais aprofundada da realidade da Educação no país, o estudo ora apresentado buscou realizar um levantamento bibliográfico a respeito das atuais políticas públicas para educação brasileira, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2010. Nele é possível identificar as propostas governamentais para a educação pública, criadas à luz e em atendimento aos pressupostos da atual Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB 9394/96).

A bibliografia a respeito do financiamento da educação brasileira no atual governo aponta para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Um plano ambicioso e controverso que prima pelo financiamento atrelado a resultados quantitativos. Esta lógica está presente na atual LDB (9394/96), vigente desde o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Este período tem sido comumente classificado como aquele, onde os traços do Neoliberalismo são os mais marcantes em nossa história recente. Assim, a despeito do governo brasileiro se esforçar em não ser assim classificado, no âmbito das políticas públicas de educação, identificamos claros indícios de uma prática neoliberal, principalmente no tocante ao foco no atendimento às demandas do mercado de trabalho, não valorizando, na prática, a formação integral do aluno, e do ser humano com cidadão.

* Mestre em História pela UFF – Niterói. Professor Titular do Curso de Pedagogia da UNIFESO – Teresópolis / RJ. Pesquisa realizada com apoio financeiro do Programa de Iniciação Científica, Pesquisa e Extensão (PICPE) da UNIFESO – Teresópolis / RJ

Entendemos então que para melhor compreensão da discussão, faz-se necessária, uma identificação do modelo neoliberal, tendo em vista que este se configura no atual suporte ideológico das políticas públicas de educação.

O Modelo Neoliberal

O *Neoliberalismo* representa a face mais cruel do modelo capitalista, e tem a sua origem no Liberalismo Econômico do século XVIII. Este modelo filosófico e econômico surgiu a partir do pensamento de Adam Smith (1723-1790). Seus princípios apontaram para o trabalho que resulta produtivo, configurado como a verdadeira fonte de riqueza, ao contrario da até então tradição mercantilista, que via no comércio e na acumulação de ouro e prata a maneira mais eficaz de consolidar o enriquecimento um país. Segundo Custódio (2006),

A principal tese defendida em sua obra foi a da livre concorrência: a luta competitiva entre os setores produtivos pela manutenção de seus interesses e pela maximização de seus lucros, representando a força motriz do desenvolvimento. Segundo ele, o Estado deveria reduzir ao máximo o seu papel na economia, “laissez-faire”¹, e deixar o mercado regular-se sem a necessidade de intervenção de forças externas, apoiando-se na livre relação das trocas comerciais. O comércio internacional, sem impostos, teria maiores benefícios para as nações envolvidas do que a proteção ao trabalho produtivo nacional. A competição impulsionaria a redução de preços até seus níveis naturais, correspondendo aos custos de produção.²

Ao longo de séculos, sua modernização passou pela força do capital industrial, e pelo Estado de Bem-Estar Social. Esta linha evolutiva, no entanto fez com que os ideais capitalistas tivessem também que enfrentar duas guerras mundiais, e um grande e perigoso oponente, o Comunismo, representado principalmente pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Os caminhos do conflituoso e conturbado século XX impuseram aos Estados capitalistas a necessidade de tutela e amparo social, num modelo conhecido como

1 Do francês “laissez-faire, laissez-passer”, o mesmo que “deixem fazer, deixem passar”.

2 Ver: CUSTÓDIO, C.M. *Do Regime Militar ao Período Neoliberal: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil*. UFF, 2006.

Estado de Bem-Estar Social. Os teóricos do neoliberalismo³ afirmavam, no entanto, que a desigualdade social e econômica possuía um valor positivo para o mercado, e vitalizava à concorrência, fortalecendo a “liberdade do cidadão”. Assim, a sociedade tenderia a uma perigosa acomodação ante a tamanha presença estatal garantidora de plenos direitos. Isto seria considerado grave para uma economia em desenvolvimento, contrariando o princípio da livre iniciativa.

Identificamos assim uma transformação no *modus operandi* do capitalismo durante a década de 1970, como resultado direto da alavancagem da produção industrial da década de 1960. “A demanda por serviços e o crescente aquecimento do mercado financeiro, resultaram numa fase pós-industrial dos mercados e na sua relação com as empresas.” (Custódio, 2006. P.24)

Foi durante a década de 1980 que os organismos financeiros internacionais imprimiram ao mundo uma severa internacionalização do mercado. Tamanha abrangência resultou em profundas e históricas mudanças. Exemplo mais claro disso foram as reformas que se impuseram ao leste europeu, e expandiram a economia de mercado aos países socialistas, que até então viviam sob uma economia planificada.

É na internacionalização do capital neoliberal, que encontramos um desdobramento importante: a *Globalização*.

De uma forma até certo ponto simples, porém muito precisa, Santos (2003)⁴ apresenta à academia e à sociedade a sua proposta de definição para *globalização*. Em sua concepção, esta representa a internacionalização do capitalismo moderno, baseada no avanço da tecnologia, principalmente dos meios de comunicação e transmissão de dados.

Podemos então apontar algumas das características básicas de um mundo globalizado. A primeira diz respeito à nova concepção da relação *tempo x espaço*, que possibilita a realização de diversas tarefas, simultaneamente, em diferentes lugares do planeta. Dentro desta mesma lógica, viabiliza-se, para o capital especulativo e comercial, não apenas as transações comerciais à distância, mas uma

³ Principalmente Friedrich Hayek, em sua obra “O Caminho da Servidão”, de 1944 (Anderson, 2003. p. 9).

⁴ Para uma maior apreciação e análise sobre a Globalização, ver: SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

internacionalização da exploração da força de trabalho, universalizando de forma modernizada, o que Karl Marx (1818-1883), chamou de “mais-valia”.

A mais incrivelmente alienante imagem produzida no mundo globalizado, é a crença numa universalização homogênea de oportunidades.

“A massificação desta crença produz um covarde e degradante substrato de naturalização das diferenças e da crescente clivagem social, que exclui e produz mazelas humanas, como a fome, o desemprego e a violência.”
Custódio, 2006. P.31)

Assim, os processos de neoliberalismo e globalização parecem-nos irreversíveis, conforme se apresentam hoje no planeta. (Santos, 2003)⁵. Particularmente, a globalização criou estruturas tecnológicas de informação que se contrapõem ao meio natural. Transformou territórios nacionais em espaços econômicos internacionais, e intensificando de forma grave, a divisão social e territorial do trabalho.

Percebem-s, no entanto, focos de resistência ao controle estabelecido. Assim, muitos de seus teóricos mesmos apontam para uma revisão do modelo, encetando discussões, ainda que preliminares, do que seria o *pós-neoliberalismo*.

Apesar do caráter ainda prematuro, diversos segmentos das ciências humanas atrevem-se a fazer um balanço do que foi o neoliberalismo e sua intensa aplicação. Destacamos, no entanto que esta avaliação, ainda em curso, aponta para resultados que carecem de confirmação e mais discussões.

Podemos inferir, de acordo com nossas leituras, o neoliberalismo obteve certo êxito em sua ação nos países do Terceiro Mundo. As desigualdades sociais resultantes auferiram extensos lucros sobre a exploração de mão-de-obra.

“Pobreza, fome, violência, desemprego e desamparo social, somados ao individualismo e ao espírito de competição enfraqueceram a mobilização ou a luta de classes, fazendo com que um discurso contrário “caísse no vazio”.”
Custódio, 2006. P.34)

Cabe-nos então um questionamento: como um modelo tão perverso (Santos, 2003)⁶ consegue se inserir na sociedade com relativa facilidade e de forma tão

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem

dominadora? Entre os elementos que compõem o esforço de naturalização das mazelas sócio-econômicas, está a sua interferência no cotidiano dos cidadãos, pela formação de novos valores culturais. Entendemos, no entanto, que valores culturais se formam também nas escolas. Assim, torna-se extremamente estratégico para qualquer esforço de dominação (em especial a *simbólica*, fruto da naturalização do esforço dominador) intervir na formação escolar, com intuito de gerar cidadãos perfeitamente moldados para os propósitos particulares da classe dominante. Neste ponto, percebemos a crueldade de agências internacionais de fomento, diretamente ligadas a organismos financeiros, quando interferem nas políticas de educação de países normalmente “devedores” do capital estrangeiro.

Breve Histórico do Financiamento externo da Educação no Brasil

A oscilação entre autoritarismo e democracia são marcas indeléveis da história republicana brasileira. No entanto, em qualquer um destes, a desigualdade social, favorecedora das elites sempre se fizeram presentes, mantendo seu *status quo* econômico e político. . Para tanto, os grupos dominantes da sociedade se utilizam normalmente de ferramentas legitimadoras de sustentação dos seus privilégios. Cabe destaque para o direcionamento do modelo de educação, que pode se tornar a base excludente da sociedade, já na formação de seus cidadãos.

Para que possamos compreender de forma clara o poder interventor do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil, é preciso destacar a ação de um dos organismos internacionais mais presentes nesse projeto: Banco Mundial.

O BM é uma das maiores instituições de fomento a nível mundial, visto que angaria fundos através da captação de investimentos privados, dando garantias e seguros quanto à riscos políticos, oferecendo aconselhamento econômico e técnico aos seus países-membros. Atualmente, é considerado um dos principais organismos multilaterais responsáveis pela promoção do desenvolvimento socioeconômico nos países mais pobres.

A relação cooperativa e interventora do BM se deu através de mecanismos de assistência técnica entre o Brasil e os EUA ao final da Segunda Guerra. Ao longo da década de 1960, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

(USAID)⁷ gerenciou os recursos destinados à assistência técnica para a educação no Brasil através de acordos com o Ministério da Educação (MEC). Tais acordos repassaram a gestão e administração do sistema nacional de ensino aos técnicos estrangeiros. Conhecidos por acordos MEC/USAID, estes convênios marcaram a colaboração de caráter mais normativo, dentro dos padrões impostos para a América Latina.

A partir do final da década de 1960, as políticas educacionais do país foram incluídas nos projetos de desenvolvimento do BM, apoiando-se numa ideologia de colaboração e, ao mesmo tempo, de aquisição de vantagens para o capital, o que justifica o crescente volume de financiamentos observados nas décadas seguintes⁸.

Tal crescimento ocorreu, paralelamente, a uma complexidade de relações diplomáticas entre o banco e o governo federal, cujo poder de decisão advém dos países credores, investindo-se primeiro em medidas centradas no desenvolvimento de infra-estrutura e energia, para então deslocar suas ações para o campo educacional. (Custódio, 2006. P.64)

Os anos que compõem a década de 1980, marcam não somente o retorno do país à democracia, mas também o engajamento de setores da sociedade civil na luta pela recuperação da autonomia nacional em diversos setores. No caso de nosso interesse, as diversas entidades de classe da educação passaram a se reunir em diversas instâncias para propor normas e ações que desvinculasse o Brasil da interferência estrangeira tão clara e direta. O não envolvimento do governo em tais discussões já sinalizava o quão desrespeitosas seriam as medidas vindouras. Atendendo aos ditames do BM, o governo manteve sua postura de favorecimento ao capital privado, ampliando significativamente os quadros para os níveis médio e superior.

O BM passou então a deixar clara também a sua prioridade sobre a educação no ensino fundamental, ao levar o governo à criação de um fundo especial voltado a este segmento: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

7 Criada no quadro do “Tratado da Aliança para o Progresso”, assinado em Punta Del Este, em 1961, a USAID tinha por objetivo prover ajuda externa aos países em desenvolvimento, mas também representava o capital estrangeiro defendendo a fiscalização de recursos e a garantia de pagamento de empréstimos.

8 De cerca de 2% nos anos 70 e 80 para 29% do total de empréstimos concedidos, entre 1991 e 1994.

Valorização do Magistério (FUNDEF). Tal iniciativa representou uma medida institucional que serviu para redistribuir verbas e focalizá-las apenas na primeira parcela da educação básica (primeiro ao nono ano)⁹.

Esta prioridade estava em consonância com a Conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990, um encontro mundial patrocinado pelo BM e por outras instituições estrangeiras, que definiu o ensino de primeiro grau como a principal etapa da referida educação básica.

Partindo desse pressuposto, os países participantes da Conferência, signatários da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, foram obrigados a desenvolver planos decenais, que visavam o desenvolvimento da educação. No Brasil, o MEC divulgou o “Plano Decenal de Educação para Todos”, para o período de 1993 a 2003. Sua meta principal era a garantia, para crianças, jovens e adultos, dos conteúdos mínimos que correspondessem às necessidades elementares para o ensino fundamental, e erradicação do analfabetismo. As determinações da Conferência de Jomtien, deram início a um esforço de priorização do ensino fundamental e de redução das funções do Estado no setor. Esta lógica, não coincidentemente, corresponde a um dos pressupostos básicos do neoliberalismo, que é o *Estado Mínimo*. O argumento utilizado residia no fato simbólico de que esta seria uma tarefa a ser executada por toda sociedade.

O investimento prioritário no ensino fundamental, em detrimento dos demais segmentos, fez parte da pauta de análises econômicas e projetos do BM, que se transformaram nos últimos anos na principal metodologia para a definição das políticas públicas de educação nos países em desenvolvimento, de modo que:

“[...] o BM consiste, hoje, no intelectual coletivo formulador da política educacional para os países que necessitam de ajuste estrutural, dando as diretrizes da organização, as prioridades e os conteúdos” (Frigotto, 2001. p. 64).

O BM passou então a recomendar que as instituições públicas de ensino desenvolvessem as “capacidades básicas de aprendizagem” nas séries iniciais, e, quando necessário, em todo ensino fundamental, desde que este possa contribuir para satisfazer a demanda por trabalhadores que facilmente se adaptem ao mercado, ao adquirir novas habilidades (Coraggio, 2003).

9 A educação básica corresponde atualmente ao ensino fundamental e médio (antigos primeiro e segundo graus, respectivamente).

A lógica de uma política educacional voltada ao mercado de trabalho poderia significar uma tendência à qualificação profissional, e consequente aumento da competitividade dos países. Isto resultaria na possibilidade de geração de renda e uma tentativa de diminuição da pobreza. No entanto, tal ação não representa uma estratégia de aumento na aplicação de recursos públicos voltados ao ensino profissionalizante que, segundo o BM, deve ficar a cargo da iniciativa privada por duas razões principais:

“[...] a primeira refere-se ao fato de que o poder público, em virtude de sua burocracia, mostra-se incapaz de acompanhar as mudanças e as necessidades do setor produtivo. A segunda afirma que a qualidade profissional tem repercussão direta no aumento da produtividade das empresas e na renda dos trabalhadores. Nesse sentido, nada mais justo que os beneficiados pagarem por estes serviços” (Oliveira, 2003. p. 54).

Desta forma, de acordo com os interesses puramente econômicos, o BM tem priorizado a relação custo-benefício para definir o direcionamento do investimento em educação e a sua própria qualidade. Neste modelo, as escolas são como empresas, e como tais, devem gerenciar os insumos, produzir recursos, e quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenhem seu papel ao menor custo possível. Dentro dessa lógica, estabelecem-se medidas de contingenciamento que visam a eficiência máxima do gasto público. Assim, em termos financeiros, ao se duplicar o tamanho da classe a fim de se reduzir o gasto anual por aluno, por exemplo. A caracterização da escola com *setor produtivo*, é também percebida através da proposição de avaliações periódicas quanto a gestão dos recursos e ao rendimento da aprendizagem. Gera-se assim a concorrência por recursos e vantagens individuais (Coraggio, 2003).

A negatização do trabalho docente, e a naturalização deste pensamento é também uma das covardes visões que os técnicos do BM disseminam e apregoam. Assim, tornou-se comum a relação entre fracassos e crises na educação com a imagem do profissional de ensino como alguém refratário a mudanças e qualificação, que está eternamente insatisfeito com salários, que trabalha pouco, e por isso tanto custa aos cofres públicos. (Torres, 2003).

Isto justifica porque, segundo o banco, a ação direta e mais adequada, junto a estes profissionais, deve ser a de torná-los fragilizados ou imobilizados, possibilitando também sua flexibilização, assim como a dos currículos. Sua desqualificação ou enfraquecimento profissional vem ocorrendo a partir de dois aspectos principais: o material e o ideológico. (Custódio, 2006. P.67)

Quanto ao aspecto material, as perdas salariais e o esvaziamento do movimento associativo, aliados a ausência de reajustes são *compensados* por abonos e gratificações aliados ao desempenho dos profissionais. Tal desempenho está intimamente ligado a metas quantitativas a serem atingidas, numa pretensa premiação aos mais capazes. A esta *capacidade*, estão ligados os ideais de contenção de evasão e repetência. Conforme Custódio (2006), “*Na esteira da desvalorização, parte dos docentes submete-se às normas que primam pelos números, mas que desprezam a qualidade, reduzindo a possibilidade de uma formação discente mais criteriosa, ainda que voltada para o mercado trabalho.*”

Transforma-se assim o professor em *insumo*, e não um *recurso humano* do processo de aprendizagem. Segundo Torres (2003), “*As imagens de corporativismo, desqualificação, descompromisso e obsessão por reivindicações salariais, ideologicamente reforçadas pelo BM, influenciam o trabalho docente e os resultados das avaliações de desempenho nas instituições de ensino.*”

No entanto, está na questão do currículo que se dá uma das piores intervenções, neste caso de forma indireta. A lógica é simples: ao ter que atender às determinações e resultados impostos pelo BM, os governos (nível federal, estadual e até municipal) elaboram matrizes curriculares que além de restringirem o trabalho criativo e perceptivo dos professores, ainda se voltam para a redução de conteúdos, com o objetivo de diminuir, em termos quantitativos, aquilo que se vai cobrar em avaliações externas. Os resultados, neste aspecto, não corresponderá à realidade vivida.

A institucionalização de medidas impositivas de adequação da educação, objetiva priorizar o resultado quantitativo, dentro do qual o currículo é entendido por conteúdo, o ensino por informação transmitida, e a aprendizagem por informação absorvida (Custódio, 2006). Esta situação é comumente perceptível em nas concepções de modelos e parâmetros, que tendem a estabelecer o controle político-ideológico sobre o processo escolar. Tal controle passa tanto pela centralização de decisões, como pela produção e distribuição de textos e materiais didáticos.

Neste ponto, a realidade vivida pelo ensino público do Estado do Rio de Janeiro é verdadeiramente singular. No ranking do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2010, o estado ficou à frente apenas do estado do Piauí. O desconforto causado nas autoridades fez com que fosse nomeado um novo Secretário de Educação. Entre suas primeiras medidas, estabeleceu “currículos mínimos obrigatórios” para algumas disciplinas, inclusive História. Tal “currículo mínimo obrigatório”

desarticula qualquer possibilidade de um ensino crítico, voltado para a formação de cidadãos pensantes e atuantes na sociedade.

Este “currículo mínimo obrigatório” baseia-se pesquisas desenvolvidas na Europa da década de 1990. Infelizmente, de forma estratégica, tanto para o BM como para os governos, as pessoas que se apropriam de tais estudos, defendendo e implantando estes modelos *competitivos* e *comerciais* de educação, não são diretamente ligadas ao ensino. Reproduzem a idéia de que todos os problemas ligados à educação são perfeitamente identificáveis, isoláveis e solucionáveis, através da ação empresarial. Na verdade, nos países submetidos às ações das agências multilaterais, implantam-se currículos aparentemente modernos, mas que no fundo colaboram com reproduzem condutas alienantes, acríticas, apolíticas e que em nada se aproximam das metas objetivadas pelos grandes educadores.

Importa destacar que existem amparos legais para a facilitação do predomínio do capital estrangeiro no modelo de gestão e aplicação do ensino no Brasil. Nos últimos quarenta anos, o país editou duas principais reformas para a educação, que promoveram a supremacia de interesses econômicos e de interferências externas, de forma que, uma avaliação da lei nº 5.692 de 1971, e da atual LDB, faz-se necessária para melhor compreensão da legalidade destas ações.

As Leis de Diretrizes e Bases

Decorrente do processo de reforma educacional promovido pelo regime militar, a lei federal nº 5.692 de 1971. Localizada num dos períodos mais agressivos e repressores da ditadura, representou um marco no esforço de controle ideológico sobre a sociedade brasileira. Constituiu-se numa das muitas interferências legais da ditadura na educação, sendo, no entanto o seu ponto maior. O objetivo principal era sustentar, ideologicamente, o modelo de desenvolvimento e segurança nacional implantado. Alguns autores (Cunha & Góes, 2002; Silveira, 2006, Alves, 2007) apontam que a educação, junto com a propaganda oficial e privada, constituem-se juntas, as bases do processo de legitimação da ordem vigente. Assim, o otimismo presente na propaganda positiva do regime militar acabou por receber o reforço da intervenção ideológica na educação do país, contribuindo para tamponar vias de discordância e críticas ao sistema imposto á nação.

Os ventos “democráticos” que sopravam pela América Latina na década de 1980 esvaziaram a Ditadura Militar e devolveram o país a governos civis, o que não resultou, evidentemente, em políticas verdadeiramente democráticas e sociais. Na educação não foi diferente.

O processo de elaboração e discussão de uma nova LDB foi marcado pelo esforço coletivo de profissionais de educação, que visavam criar um modelo de ensino moderno e compatível com os novos rumos da sociedade. Havia um esforço nacional representado em amplas discussões sobre a implantação de uma escola democrática com um ensino público gratuito e de qualidade.

A discussão acerca de uma nova lei de diretrizes teve origem a partir dos movimentos de base de âmbito nacional, resultando na criação de um primeiro projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988. Este projeto contemplava grande parte das reivindicações discutidas em diferentes congressos realizados pelo país, em busca de um texto que melhor atendesse a formação da classe trabalhadora em geral.

Após oito anos de discussões e entraves burocráticos a nova Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada de forma golpista. Apesar de todas as discussões no seio da categoria, o governo federal, junto ao Congresso Nacional, criou todos os entraves possíveis, até que o Senador Darcy Ribeiro apresentou uma nova proposta de lei “de sua autoria” atropelando as decisões destes debates. A nova LDB atendia perfeitamente as determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993, e conseqüentemente aos interesses do BM.

“O projeto de educação proposto, pelo primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), não admitiu a possibilidade de oposição às reformas estruturais já em andamento no país. Os planos e estratégias de governo foram direcionados para uma concepção mais mercantil de educação, privilegiando o desenvolvimento de habilidades, valores e gestão de qualidade, essencialmente para formar cidadãos com uma reserva de competências que lhes garantissem a empregabilidade”.(Custódio, 2006.p. 98)

Desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica. Mesmo após dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003/06 e 2007/10), o modelo de educação brasileira não sofreu qualquer tipo de

mudança profunda e/ou significativa. Ao contrário, as instituições de ensino continuam sujeitas a índices de avaliação de desempenho, em troca de investimentos. Para a sua institucionalização, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que passaremos então a avaliar.

O PDE

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é hoje considerado um plano ousado e ambicioso, que, como já pudemos afirmar, prima por resultados qualitativos para a educação brasileira. Ousado porque pretende colocar o Brasil, até o ano de 2022, no mesmo patamar de qualidade dos países chamados de “primeiro mundo”. Ambicioso porque, como um projeto do tipo “guarda-chuva”, oscila em seu grande número de ações propostas (das 30 ações apresentadas no lançamento, já houve uma variação para até 53 ações). Foi lançado em março de 2007, só entrando mesmo em execução em abril daquele ano.

Das diversas ações componentes do PDE, duas ganham relevo e destaque na mídia, e conseqüentemente na sociedade como um todo. São eles o FUNDEB e o IDEB.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica e Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB – foi aprovado em dezembro de 2006, antes mesmo do lançamento oficial do PDE. O Fundo amplia a sua abrangência para toda a educação básica, aumentando a participação de estados e municípios de 15 para 20% do montante de 25% da arrecadação, que segundo a constituição devem ser destinados a educação. O restante é complementando pelo governo federal. Saviani (2009) aponta, no entanto, que o FUNDEB não representou aumento nos recursos financeiros,

“... o número de estudantes passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto um aumento de 56,6 %. Em contrapartida, o montante de Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%”. (Saviani, 2009. p. 38)

O FUNDEB configura-se então em um fundo que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. No entanto, pode representar um ganho de gestão, se bem aplicado e gerido, em termos comparativos a situação de anos anteriores. A ampliação do número de alunos atingidos, mesmo que com menos recursos, é um sinal evidente deste aspecto positivo. (Saviani 2008).

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é a ferramenta de aferição dos resultados das ações do PDE, e que determina seus desdobramentos. Criado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o IDEB atua analisando parâmetros que vão desde os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática, até indicadores de fluxo¹⁰ e gestão escolar (administrativa e pedagógica).

Saviani (2009) aponta que a primeira avaliação em 2005 registrou índice médio de 3,8. A partir daí, foram estabelecidas metas para se chegar ao ano de 2022 (bicentenário da independência) com índice 6,0, que seria o mesmo dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)¹¹, que ficaram entre os vinte melhores colocados no mundo.

O IDEB, segundo o próprio MEC, procura agir diretamente nos problemas educação, na suas formas mais visíveis e indiscutíveis: os resultados e fracassos escolares. Não deixa porém, de ser uma ferramenta absolutamente técnica. Ainda segundo Saviani

“É esse índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo período de avaliação do plano, que se estenderá até 2022.”
(Saviani 2009, p. 35)

Analizando de forma técnica, o IDEB não deixa de ser uma ferramenta importante, uma vez que é capaz de elaborar diagnósticos que refletem, ou podem refletir a realidade do funcionamento da educação no país, estabelecendo um padrão comparativo. Isto serviu de alerta, por exemplo, para o estado do Rio de Janeiro, que na avaliação de 2010, ficou à frente somente do Piauí, como já nos referimos. Este fato reflete a real condição de abandono, sucateamento e despreparo do ensino público estadual no Rio de Janeiro. Ficando em penúltimo lugar no ranking da federação, ficou atrás de estados muito mais pobres e menos desenvolvidos.

¹⁰ Atualmente servem como indicadores de fluxo os números relativos à evasão, repetência e promoção.

¹¹ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Atualmente possui 30 países membros, entre eles os mais ricos e desenvolvidos do planeta. (<http://www.cgu.gov.br>)

O PDE interfere também no salário do professor, propondo um piso mínimo nacional para o magistério no valor de R\$ 950,00. Este piso diz respeito aos profissionais que atuam 40 horas semanais. Como na maioria dos casos, prefeituras e estados contratam por 16 ou 20 horas semanais, o valor tende a ser muito baixo. Esta situação acaba gerando problemas gravíssimos como a carência de docentes e a sobrecarga de trabalho (duas ou três escolas), comprometendo a qualidade do ensino realizado. Neste aspecto o IDEB é utilizado de forma negativa, quando prefeituras e governos estaduais prometem gratificações escalonadas para os profissionais que atingirem as metas propostas para elevação do índice.

Outro aspecto questionável com relação ao IDEB, diz respeito às avaliações externas padronizadas. Avaliar da mesma forma e com os mesmos critérios alunos de um país com a diversidade do Brasil, é no mínimo uma proposta ingênua, ou muito otimista. Contraria toda e qualquer lógica defendida pelos mais célebres pedagogos, no que tange à humanizar o trato com o corpo discente; enxergar, valorizar e respeitar o aporte cultural de cada sociedade; entre outras.

Usados como moeda de troca, o PDE e o IDEB acabam por estabelecer a mercantilização de fato do ensino no Brasil. A qualidade decantada em verso e prosa pela propaganda oficial fica absolutamente comprometida sob diversos aspectos. No estado do Rio de Janeiro a lógica atual é fazer o IDEB subir ensinando menos ao aluno. Para tanto está sendo implantado o já anteriormente citado currículo mínimo.

A mercantilização também é possível de ser identificada quando se vê uma mobilização “desinteressada e voluntária” de segmentos da sociedade civil, especificamente Fundações pertencentes à iniciativa privada. Estas entidades investem em alfabetização e ensino técnico, ocupando o lugar que deveria ser do poder público, em troca de incentivos fiscais, acabam por marcar positivamente seus nomes na sociedade, e preparar mão de obra farta e barata para suas empresas.

Considerações Finais

O Brasil entregou a educação de seu povo ao modelo neoliberal do Banco Mundial. Fez isso dentro de uma lógica que marcava uma época, década de 1990, e que já não servia mais para os países que foram berço do neoliberalismo. Entregou, como

entregou empresas estatais, junto como controle da produção e serviço em diversos setores.

Esperançosos ventos de uma sociedade mais justa e democrática sopraram sobre o país com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva. No entanto o modelo de educação manteve seus projetos e propósitos. Algumas iniciativas foram positivas, pois “nunca antes na história deste país” tantas vagas foram abertas no magistério federal, bem como no número de vagas no nível superior e nas escolas técnicas federais.

No entanto o investimento do PIB na educação não acompanhou a demanda por investimentos. O FUNDEB investe menos em proporção, se comparado ao FUNDEF. As prefeituras já demonstram que a municipalização do ensino fundamental não surtiu os efeitos esperados. O magistério continua desvalorizado e vítima do senso comum que o responsabiliza por todos os fracassos e problemas evidentes. Ainda assim, a pirotecnia publicitária alardeia o crescimento do IDEB como algo que reflete a qualidade do ensino no Brasil. O povo, quando desinformado e acrítico, tende a acreditar em tais falácias. Enquanto isso a “quantidade” vai tomando o lugar e o conceito da verdadeira “qualidade”.

Referências

1. ALVES, Ronaldo Sávio Paes A Violência da Dominação Ideológica. A Propaganda Legitimadora da Ditadura Militar. Um estudo do Governo Médici (1969/1974) In: Desvelando o Poder. Histórias de Dominação: Estado Religião e Sociedade. Niterói : Editora Vício de Leitura, 2007, v.1, p. 254-284.
2. ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 9-37
3. BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
4. CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4 ed. São Paulo: São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 2003.
5. CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na educação*. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002
6. CUSTÓDIO, C.M. *Do Regime Militar ao Período Neoliberal: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil*. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências UFF, 2006.
7. FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
8. OLIVEIRA, Ramon de. *A (des) qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.
9. SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
10. SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas. Editores Associados. 2008
11. _____. *PDE: análise crítica da política do MEC*. Campinas. Editores Associados. 2009
12. SILVA, Maria Abádia. *Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. Caderno CEDES. v. 23, n. 61, 2003

13. SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI*. Rio de Janeiro: Centro de Ciências e Educação Superior à Distância, 2006.
14. TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 2003.