



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MONICA FERNANDA BOTIGLIERI MORETTI

**O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO BRASIL**

São Carlos

2017

MONICA FERNANDA BOTIGLIERI MORETTI

**O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO
NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientador Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

São Carlos

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata
Mônica Fernanda Botiglier, realizada em 15/03/2017:

Prof. Dr. Luiz Bazeira Neto
UFSCar

Prof. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Manoel Nelto Matheus Nascimento
UFSCar

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela
UNESP

Prof. Dr. Marcos Cassin
USP

Aos meus pais, Luiz e Inêz, que sempre me guardaram;

Ao meu companheiro de vida e de sonhos, Murilo;

Aos amigos, professores e todos que contribuíram para esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, pela paciência, dedicação e disponibilidade com as quais orientou esse trabalho;

À banca avaliadora, pela leitura atenciosa e contribuições;

Aos meus pais, Luiz e Inêz, pelo apoio incondicional, compreensão e atenção a mim dedicada por toda a vida;

Ao meu esposo, Murilo, que com amor e companheirismo me acompanhou por esses anos, fortalecendo essa caminhada;

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de doutorado durante o ano de 2014;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSCar pelo auxílio durante todo processo;

Aos amigos e parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC): Prof. Marcos Cassin; Prof^a. Maria Cristina Bezerra; Prof. Nelito; Samila, Miriam, Jaqueline, entre outros que colaboraram direta ou indiretamente para a construção dessa pesquisa;

Aos amigos de discussões, debates, alegrias e tristezas, que por tantas vezes me ouviram e foram suporte e força para que eu não desistisse dessa caminhada: Manu, Natália, Marcella, Fernanda, Adenilson, Ana Paula, Patrícia, Elizandra, Fernanda, Tisci, Lidiana e minha querida “prima-irmã” Pamela. A vocês toda a gratidão dessa vida!

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante (MARX E ENGELS, A Ideologia Alemã, 1845, p. 29)

RESUMO

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **O Banco Mundial, o Neoliberalismo e a Educação do Campo no Brasil**. 2017. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Esse estudo analisa a participação do Banco Mundial nos projetos para a educação do campo em nosso país, tendo como hipótese, primeiro, que embora se justifiquem na diminuição da pobreza e melhoria das condições de vida dos sujeitos, atendem grandemente às necessidades e à agenda de um projeto político neoliberal e, ademais, que particularmente no caso brasileiro, embora assumam discursos políticos distintos, governos ditos “à direita” ou “à esquerda” apresentaram posturas bastante semelhantes no que compete à entrada e à participação da referida instituição financeira. Desse modo, entender por quais razões e como se realizam esses acordos é fundamental ao debate daqueles que se propõem à compreensão da educação elaborada para os que estão no campo. Para tanto, nos utilizamos de importantes autores que debatem a temática, assim como também de levantamento realizado junto ao Banco Mundial, formando uma base de pesquisas acerca dos projetos financiados para aqueles que tenham interesse em conhecê-los. Ao término de nossas análises pudemos perceber o viés neoliberal embutido nos discursos elaborados pelo Banco Mundial, assim como também a trajetória de sua atuação na educação do campo brasileira. Aos pesquisadores da área é de fundamental importância compreender a abrangência desta instituição, sua capilaridade e influências e, assim, o presente estudo possibilita novas pesquisas em sua área de abrangência.

Palavras-chave: Banco Mundial; Neoliberalismo e Educação; Educação do Campo.

ABSTRACT

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **World Bank, Neoliberalism and Rural Education in Brazil**. 2017. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

This study analyzes the participation of the World Bank in rural education projects in Brazil based on two hypotheses. Firstly, what means to a neoliberal political project justify poverty reduction and improve the living conditions of the individuals, and, secondly, in the Brazilian governments called "right" or "left", although they assume distinct political discourses, they have a lot of assumptions in common. In this way, fundamental concepts are understood and their results are fundamental for the debate that they propose to an understanding of the education elaborated for rural individuals. To do so, we use authors who discuss this theme, as well as the survey conducted with the World Bank, forming a base of research on financial projects for those who are interested in getting to know them. At the end of analytical forms we could perceive the neoliberal bias embedded in the speeches elaborated by the World Bank, as well as a trajectory of its action in the education of the Brazilian countryside. To the researchers of the area of fundamental importance for the comprehensiveness of the institution, its capillarity and influences, in this way, this study opened space for other researches in its continuity.

Keywords: World Bank; Neoliberalism and Education; Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Página de Abertura do *site* do Banco Mundial (em Português do Brasil)

FIGURA 2 – Página de busca de projetos e programas financiados pelo Banco Mundial no Brasil

LISTA DE SIGLAS

ADAP – Agência de Desenvolvimento do Amapá

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAR – Cadastro Ambiental Rural

CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral

CEACs – Centros de Atendimento ao Cidadão

COEP – Coordenação Estadual Executiva do Projeto

COLONE – Companhia de Colonização do Nordeste

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura

CREAM – Centros Regionais Especializados em Atendimento à Mulher

DGP – Direção Geral do Projeto

DPL – *Development Policy Loan*, ou Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento,

EEPs – *Eligible Expenditure Programs*, ou Programas de Gastos Elegíveis

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMATER – CE - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará

EMBRAPA – Empresa Brasileira de pesquisa Agropecuária

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

EPT – Educação Para Todos

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDACENTRO - Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Projeto de melhoria da escola

GRP – Sistema de Gestão de Recursos Públicos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de desenvolvimento da educação
PGS – Planos de Gestão da Secretaria
PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PIB – Produto Interno Bruto
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PPA – Plano Plurianual
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGERE – Programa Estadual de Geração de Emprego e Renda no Meio Rural
PRONAF – Programa Nacional da Agricultura Familiar
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT – Partido dos Trabalhadores
RURALMINAS – Agência de Desenvolvimento Rural Estadual
SAAB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar dos Alunos da Rede de Escolas Públicas
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEED - Secretaria Estadual de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPL – Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral

SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco

SEPLAG – Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão de Sergipe

SEPLAN – Secretaria de Planejamento

SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento

SEPLAN – Secretaria de Planejamento e da Modernização da Gestão Pública

SINE – Sistema Nacional de Empregos

SIPLAGE – Sistema Integrado de Planejamento e Gestão Estratégicos

SWAp – *Sector Wide Approach*, ou Abordagem setorial ampla

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization*, ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O NEOLIBERALISMO, O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
1.1. O NEOLIBERALISMO.....	21
1.2. O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	43
2 O BANCO MUNDIAL – PROJETOS E FINANCIAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – DE SEU NASCIMENTO AOS TEMPOS ATUAIS	65
2.1. PROJETOS FINANCIADOS PELO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – UM LEVANTAMENTO DE SUA HISTÓRIA – 1944 - 2014	66
Projeto 1	
Projeto de Educação Técnica e Agrícola no Brasil – março de 1971	68
Projeto 2	
Segundo projeto de educação no Brasil (empréstimo 1067 BR) – dezembro de 1974.....	69
Projeto 3	
Projeto de desenvolvimento rural no estado do Rio Grande do Norte (empréstimo 1195 BR) - Novembro de 1975 / Projeto de desenvolvimento rural no estado de Sergipe (empréstimo 1714 BR) – Maio de 1979.....	71
Projeto 4	
Projeto de pesquisa em agricultura – abril de 1976	72
Projeto 5	
Projeto de pesquisa em nutrição e desenvolvimento no Brasil (empréstimo 1302 BR) – junho de 1976.....	73
Projeto 6	
Projeto integrado de desenvolvimento Rural (empréstimo 1362 BR) – dezembro de 1976...	74
Projeto 7	
Projeto de treinamento profissional (empréstimo 1452 BR) – maio de 1977	76
Projeto 8	
Projeto de desenvolvimento rural no Ceará – Ibiapaba (empréstimo 1488 BR) – agosto de 1977	78
Projeto 9	
Projeto de desenvolvimento rural da Paraíba – Brejo (empréstimo 1537 BR) – março de 1978	80
Projeto 10	
Projeto de extensão agrícola I – Maio de 1978.....	82
Projeto 11	
Projeto de desenvolvimento rural da Bahia (empréstimo 1589 BR) – maio de 1978	83
Projeto 12	

Projeto de educação básica no Nordeste (empréstimo 1867 BR) – maio/junho de 1980	85
Projeto 13	
Segundo projeto de desenvolvimento rural de Minas Gerais (empréstimo 1877 BR) – maio de 1980	87
Projeto 14	
Segundo projeto de desenvolvimento rural do Ceará (empréstimo 1924 BR) – Novembro de 1980	88
Projeto 15	
Projeto de desenvolvimento rural do Piauí (empréstimo 2015 BR) – Maio de 1981	90
Projeto 16	
Segundo projeto de desenvolvimento rural da região Noroeste (empréstimo 2116 BR) – Fevereiro de 1982.....	91
Projeto 17	
Projeto de desenvolvimento rural do Maranhão (empréstimo 2177 BR) – maio de 1982	93
Projeto 18	
Projeto de formação técnica – novembro de 1983.....	95
Projeto 19	
Segundo projeto de educação básica do Nordeste (empréstimo 3604 BR) – agosto de 1993	96
Projeto 20	
Terceiro projeto de educação básica no Nordeste (empréstimo 3663 BR) – fevereiro de 1994	98
Projeto 21	
Terceiro projeto de gestão territorial – estado de São Paulo (empréstimo 4238 BR) – setembro de 1997.....	99
Projeto 22	
Projeto de melhoria da escola – FUNDESCOLA I (empréstimo 4311 BR) – março de 1998.....	101
Projeto 23	
Segundo projeto de melhoria da escola - FUNDESCOLA II (empréstimo 4487 BR) – Junho de 1999	103
Projeto 24	
Projeto de educação na Bahia (empréstimo 4592 BR) – dezembro de 2000.....	105
Projeto 25	
Projeto de melhoria da qualidade da educação básica no Ceará (empréstimo 4591 BR) – março de 2001	106
Projeto 26	
Projeto de gestão de recursos naturais e redução da pobreza rural (empréstimo 4660 BR) – abril de 2002	108
Projeto 27	
Projeto de biodiversidade do Paraná – Abril de 2002.....	110

Projeto 28	
Terceiro projeto de melhoria da escola – FUNDESCOLA IIIA (empréstimo 7122 BR) – Maio 2002	111
Projeto 29	
Projeto comunidades sustentáveis do Amapá (empréstimo 7265 BR) – outubro de 2004 ..	114
Projeto 30	
Projeto de educação na Bahia – Segunda fase (empréstimo 7186 BR) – junho de 2003....	116
Projeto 31	
Projeto Bolsa Família (empréstimo 7234 BR) – Maio de 2004	117
Projeto 32	
Programa Integrado do Maranhão: Projeto de redução da pobreza rural (empréstimo 4735 BR) – abril de 2004	118
Projeto 33	
Desenvolvimento integrado em Pernambuco: Projeto de melhoria da qualidade da educação (empréstimo 4754 BR) – outubro de 2004	120
Projeto 34	
Projeto de crescimento inclusivo do Ceará – SWAp II (empréstimo 7600 BR) – setembro de 2008	122
Projeto 35	
Projeto integrado do estado de Sergipe: Pobreza rural (empréstimo 7595 BR) – outubro de 2008	124
Projeto 36	
Política de desenvolvimento crescimento sustentável e inclusão do Piauí (empréstimo 8128 BR) – fevereiro de 2012.....	126
Projeto 37	
Programa de apoio a retomada do desenvolvimento econômico e social do Rio Grande do Sul (empréstimo 8155 BR) – março de 2012	129
Projeto 38	
Programa de desenvolvimento das políticas públicas do Estado de Pernambuco (empréstimo 8142 BR) – abril de 2012.....	131
Projeto 39	
Programa de inclusão e desenvolvimento socioeconômico do estado da Bahia (empréstimo 8177 BR) – maio de 2012.....	133
Projeto 40	
Projeto de desenvolvimento regional integrado e sustentável no estado do Tocantins (empréstimo 8185 BR) – maio de 2012.....	135
Projeto 41	
Projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná (empréstimo 8201) – setembro de 2012	137
Projeto 42	

Políticas de desenvolvimento no Estado de Sergipe (empréstimo 8257 BR) – abril de 2013	139
Projeto 43	
Projeto integrado de desenvolvimento sustentável do Rio Grande do Norte (empréstimo 8276 BR) – maio de 2013	142
Projeto 44	
Programa de desenvolvimento das políticas públicas do estado do Acre – novembro de 2013	143
Projeto 45	
Empréstimo adicional – Programa de inclusão social e desenvolvimento econômico sustentável do estado do ACRE (PROACRE) (empréstimo - BR)	146
2 O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL – OS PROJETOS FUNDESCOLA I, II E III	148
3.1 FUNDESCOLA I	148
3.2 FUNDESCOLA II	163
3.3 FUNDESCOLA III A	173
CONCLUSÃO	
O BANCO MUNDIAL, SEU PAPEL NA DEFESA NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	187
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	197
ANEXO A - CONVERSÃO ENTRE MOEDAS BRASILEIRAS	197
APÊNDICES	198
APÊNDICE A – QUADRO DE RESUMOS DE PROJETOS	198

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa buscou debater a instituição financeira internacional Banco Mundial e sua relação com o projeto neoliberal e a educação do campo para o nosso país, na intenção de compreender seus históricos, entrelaçamentos e atuações.

A partir dos distintos questionamentos que nos surgem para a ampla temática educação, tivemos por proposta perceber: Como se construiu e tem se dado a relação entre Banco Mundial e a educação brasileira? E como isso se realiza ao tratarmos dos que estão no campo? Quais os projetos e acordos formulados? Que concepções norteiam tais propostas?

Assim, nosso estudo teve por objetivo geral investigar o Banco Mundial e como suas práticas se consolidam no atendimento à educação do campo em nosso país, além de como este se atrela ao projeto neoliberal para suas elaborações e, portanto, buscamos especificamente: compreender o histórico de criação da instituição Banco Mundial e sua relação com o contexto neoliberal, desenvolvida, sobretudo, a partir da década de 1970 (embora ambos datem de décadas anteriores, tanto o projeto neoliberal “prospera” de fato, quanto as atuações do Banco para a educação no Brasil se desenvolvem a partir desta década); compreender sua inserção e atuação na educação brasileira, ações e relacionamento com o país desde sua criação; conhecer, ainda que pontualmente, as propostas para a educação do campo financiadas parcial ou integralmente pela instituição e, por fim, analisar particularmente um grande programa construído pelo Banco, buscando trazer à luz suas reais intenções e concepções, explicitando-as com seus documentos e analisando-a a partir dos referencias eleitos.

Enquanto pano de fundo de nossas elaborações buscamos nos ater ao materialismo histórico dialético, entendendo que o método de análise em questão nos possibilita compreender a realidade social tomando o trabalho como central e a sociedade enquanto síntese de um processo histórico, em que sua organização material, ou seja, a forma de produzir a vida material dos homens exige, a cada momento, novas ações no sentido de formação/educação dos sujeitos, a fim de atender às condições materiais vigentes. Assim, é importante ainda que tenhamos

em mente a categoria de totalidade, para que possamos compreender nosso objeto de estudos frente às relações entre determinados e determinantes que compõem a realidade social. Por esta via é que podemos pensar as condições materiais de criação e atuação do Banco Mundial e sua interligação com distintos países, projetos e ações.

Deste modo, investigamos que concepções e proposições norteiam a instituição Banco Mundial, tendo-o enquanto nosso objeto principal, acrescido de nossas busca, enquanto pesquisadores da área, pelo entendimento acerca de como este se relaciona com a educação do campo, quais os trabalhos já realizados e aqueles em fase de implementação, quais suas características introdutórias, como montantes investidos, períodos para início de pagamentos e reembolsos, objetivos traçados, componentes principais, dentre outros, para que pudéssemos relacionar como esses financiamentos tem se efetivado para a realidade dos que estão no campo.

Atualmente é consenso para os olhares mais críticos o quanto as práticas construídas e financiadas pela instituição Banco Mundial, embora apresentem discurso de alívio à pobreza, diminuição de desigualdades sociais, proteção ambiental, entre outras, tem, por objetivo efetivo, a defesa e a manutenção de um projeto neoliberal, sustentado e declarado sutilmente em seus projetos, inclusive aqueles voltados à formação e à qualificação em meio rural.

Essa afirmação, seguida no presente trabalho com base em análises documentais e de propostas construídas pela instituição, alia-se ao fato de que, muito embora apresentem distanciamentos em suas práticas e concepções, os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998 e 1999 – 2002) e de Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010) não vivenciaram grandes rupturas ou diferenciações no que se refere à aproximação, aceite e execução de propostas financiadas e direcionadas pelo Banco Mundial. Ressalta-se que para o primeiro governo, em dois mandatos, foram oito projetos voltados à educação do campo e para o segundo, também em dois mandatos, sete iniciativas correlatas.

Portanto, em consonância com os pressupostos colocados, a investigação se iniciou pelo levantamento, realizado durante o ano de 2014, de projetos financiados

pelo Banco Mundial e voltados à educação do campo a partir de seu *site* no Brasil¹ o qual nos disponibiliza um rol de projetos com mecanismo de busca específica.

Assim, delimitamos o período de tempo que data do início de atuação do Banco Mundial até 2014 e começamos o levantamento pelo termo *Education*, o que nos apresentava um total de 156. Utilizamos a palavra em língua inglesa pois os projetos, assim como toda a documentação relacionada, encontram-se disponíveis em sua maioria apenas em língua inglesa – aqui, vale ressaltar a limitação ao acesso e à compreensão de todos os cidadãos brasileiros aos materiais.

A partir desse grande levantamento com a temática ampla, iniciamos pela leitura de suas inúmeras palavras-chave e, posteriormente, a leitura inicial de alguns de seus documentos (anexos como resumos, cartas de aceite etc.), a fim de compreendermos os temas que eram propostos e se, de fato, os textos encontrados abarcavam “educação” e “campo”, ou, ainda, “meio rural” ou “zona rural”.

Como resultante dessa seleção, obtivemos um total de 45 projetos, finalizados ou ainda em implementação. Produzimos resumos, que foram apresentados nesse trabalho (cf. seção 2 - O Banco Mundial – Projetos e Financiamentos para a Educação do Campo – de Seu Nascimento aos Tempos Atuais), utilizando-nos de traduções livres a partir da leitura dos originais. Vale ressaltar que não há a mesma disponibilidade de arquivos para todos os projetos, sendo que alguns apresentam riqueza de detalhes com inúmeros documentos disponíveis, enquanto outros trazem poucas referências, não havendo, portanto, uniformidade na documentação pesquisada.

Com isso, o primeiro capítulo tem a proposta de um levantamento histórico acerca da formação e da atuação da instituição Banco Mundial, como também sua ação no campo da educação e como essa instituição se articula aos preceitos neoliberais na defesa de suas propostas. Como já pudemos indicar, em nosso segundo capítulo há o resultado do levantamento de todos os projetos que atuam em alguma maneira para a educação do campo, buscando demonstrar, por meio de seus resumos, características gerais como objetivos, valor investido, tempo para pagamento da dívida, dentre outros aspectos, que traçam um perfil dessas iniciativas e suas correlações com a educação do campo.

¹ Disponível em <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>>

No terceiro e último capítulo, a partir de contribuições da banca presente em exame de qualificação para essa pesquisa, selecionamos o Projeto de Melhoria da Escola (ou Programa FUNDESCOLA I, II e III – resumos 21, 22 e 27, dos anos 1998, 1999 e 2002) como objeto de investigação e de aprofundamento de nossas análises. A escolha se deu, sobretudo, ao considerarmos sua abrangência – período de atuação, áreas atendidas, montantes envolvidos e continuidade da proposta. A partir de levantamentos documentais disponíveis no acervo do Banco Mundial, aliados a materiais complementares, ressaltamos a relação existente entre uma proposta construída pelo BM e o projeto político ideológico neoliberal.

O compromisso aqui firmado foi o de compreensão acerca da dimensão da instituição em questão para a formulação, planejamento e financiamento de projetos relacionados à educação do campo e como essa se vincula a um projeto neoliberal que não questiona criticamente as desigualdades sociais vivenciadas também no campo da educação na sociedade capitalista.

Estudos que trazem essa temática têm se ampliado em diferentes espaços de ensino, pesquisa e extensão, sendo um dos expoentes no debate, especialmente quanto ao financiamento e à efetivação de inúmeras propostas no Brasil, a Universidade Federal de São Carlos. Enquanto membro de grupo de estudos que tem se debruçado sobre as discussões da educação do campo, percebe-se que a análise aqui apresentada, em diálogo (ou em dissonância) com outras pesquisas, poderá contribuir aos estudos acerca do mundo do trabalho e de suas transformações, tratando ainda mais detalhadamente daquelas que competem ao campo e sua relação com a educação.

Cabe ressaltar, também, que a demanda pelo presente estudo, especificamente, é fruto de um desdobramento de pesquisa anterior elaborada pela mesma pesquisadora. Na ocasião, em seu Mestrado também pela UFSCar, foram analisadas as características de formação e de qualificação da Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI), que atua por intermédio da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do estado de São Paulo junto a pequenas produções rurais, trabalhadores do campo, crianças e adultos. Naquele contexto, entre os anos de 2010 e 2012, percebeu-se forte influência do Banco Mundial nas práticas e financiamento de projetos para o campo no Brasil, o que nos motivou então à análise aprofundada acerca dessa instituição e de sua abrangência na área da Educação.

Certamente, os trabalhos não se encerram nessa pesquisa. Mesmo ao longo do tempo em que foi desenvolvida surgiram questionamentos, dificuldades e interesses que a prolongariam indeterminadamente; em contrapartida, todo estudo lida com limites, sejam eles de tempo, possibilidades ou aprofundamento e, portanto, compreendemos hoje que as temáticas Banco Mundial e Educação do Campo ainda apresentam uma série de possibilidades e que esse trabalho iniciou um caminho profícuo para outras investigações.

Em nossas conclusões avançamos diante daquilo que fora proposto no início. Explicitamos relações entre o Banco Mundial e o Projeto neoliberal, demonstrando-as e esclarecendo-as de modo a elucidarmos, também, o quanto estas chegam igualmente às zonas urbanas e rurais. Tratamos da história da instituição e também de nosso país, trazendo à luz o quanto estas caminham juntas e o quanto a nossa trajetória (Brasil e educação brasileira) é atrelada ao Banco Mundial.

Embora conscientes de nossas limitações, sentimo-nos felizes em termos trazido dado destaque e debatido o alcance e os pressupostos que norteiam efetivamente as práticas do Banco Mundial e que refletem no contexto da educação e educação do campo no Brasil.

1 O NEOLIBERALISMO, O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Iniciaremos esta seção pela retomada acerca do histórico neoliberal no mundo e no Brasil, seguida de discussão acerca da instituição Banco Mundial e suas práticas para a educação, a ser então relacionada aos projetos de Educação do Campo.

1.1. O Neoliberalismo

Iniciamos essa discussão a partir da retomada do que conhecemos por neoliberalismo, um fenômeno político e econômico nascido após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), especialmente na Europa e na América do Norte, regiões nas quais o capitalismo já se mostrava mais avançado. Dentre as principais bases para a compreensão inicial dessa teoria, estão os textos de Friedrich Hayek – *O caminho da servidão* (1944) e Milton Friedman – *Capitalismo e liberdade* (1962), além de outros que abordam o fenômeno em sua atualidade e especificidade para o caso brasileiro.

Acerca da primeira obra citada, Anderson (1995) nos afirma que o neoliberalismo:

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p.01).

O neoliberalismo surgia como uma espécie de antídoto a todas as falhas do capitalismo e, a partir de um pequeno grupo formado por economistas, filósofos e historiadores, denominados “Sociedade de *Mont Pelerin*” (nome do *spa* suíço em que se reuniram em 1947) nasciam os preceitos de salvação à liberdade e à individualidade, sobre os quais Harvey (2013) nos indica que:

Os membros do grupo se descreveram como “liberais” (no sentido europeu tradicional) devido ao seu compromisso fundamental com ideais de liberdade pessoal. O rótulo “neoliberal” marcava sua adesão aos princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX (...). Mas também seguiam a ideia de Adam Smith de que a mão invisível do mercado constituía o melhor recurso de mobilização de mesmo os mais vis instintos humanos, como a gula, a ambição e o desejo de riqueza e poder em benefício de todos. Assim, a doutrina neoliberal opunha-se profundamente às teorias do Estado intervencionista (...) (HARVEY, 2013, p. 29-30).

Hayek, à época, dirigira seu discurso contra o Partido Trabalhista inglês, na intenção de formular e fortalecer um novo tipo de capitalismo, livre de regras e contrário à política de bem-estar europeia e ao “igualitarismo” que se instaurava. O referido autor acreditava que qualquer intervenção do Estado poderia se constituir num caminho para o socialismo, modelo que ele acreditava que tolhia a liberdade dos indivíduos. Afirmava o mesmo:

Embora alguns dos maiores pensadores políticos do século XIX, como de Tocqueville e Lord Acton, nos advertissem de que socialismo significa escravidão, fomos continuamente avançando em direção ao socialismo. E agora, tendo visto uma nova forma de escravidão manifestar-se diante de nós, já esquecemos de tal modo essa advertência que mal nos damos conta da possível relação entre as duas coisas. A tendência moderna ao socialismo não implica apenas um rompimento definitivo com o passado recente, mas com toda a evolução da civilização ocidental.[...] O individualismo tem hoje uma conotação negativa e passou a ser associado ao egoísmo. Mas o individualismo a que nos referimos, em oposição a socialismo e a todas as outras formas de coletivismo, não está necessariamente relacionado a tal acepção. [...] tem como características essenciais o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões, na esfera individual, por mais limitada que esta possa ser, e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais (HAYEK, 2010, p. 39-40).

Inicialmente as ideias de Hayek não tiveram grande espaço, o que de acordo com Anderson (1995) deveu-se ao fato de que o capitalismo apresentava-se em avanço crescente, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, quando os defensores dessa nova organização afirmavam que as políticas de então, favorecendo o Estado de bem-estar e certa igualdade, não somente destruiriam a liberdade individual, mas acabariam com a livre concorrência e a prosperidade da

população, defendendo que a desigualdade era algo positivo e imprescindível aos sujeitos. Ainda segundo o autor, em 1973:

[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p.02).

Ao contrário, o modelo neoliberal que se construía trazia como base o individualismo, a autorresponsabilização, com o argumento fundamental de defesa da liberdade. A esse respeito, Friedman (1962) afirmava que a pátria não se constituiria por algo acima dos indivíduos, mas por eles próprios, declarando que o homem verdadeiramente livre não seria aquele preocupado com o que a pátria poderia oferecê-lo ou com o que ele próprio poderia oferecer à sua pátria, mas sim atento ao que o indivíduo, unido aos seus, poderia realizar junto ao governo a fim de alcançarem seus objetivos e responsabilizarem-se por seus atos, protegendo acima de tudo a liberdade. O governo, nesse sentido, cumpriria com o papel de preservar a liberdade, contudo, por tratar-se de instrumento de concentração de poder político, era também ameaça. O mesmo declarava:

Primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. Além desta função principal, o governo pode, algumas vezes, nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou dispendioso fazer separadamente. Entretanto, qualquer ação do governo nesse sentido representa um perigo. Nós não devemos nem podemos evitar usar o governo nesse sentido. Mas é preciso que exista uma boa e clara quantidade de vantagens, antes que o façamos. E contando principalmente com a cooperação voluntária e a empresa privada, tanto nas atividades econômicas quanto em outras, que podemos constituir o setor privado em limite para o poder do governo e uma proteção efetiva à nossa liberdade de palavra, de religião e de pensamento (FRIEDMAN, 1962, p.05).

Acerca do papel a ser exercido pelo Estado, Anderson (1995) ao discutir a concepção neoliberal colocava que essa tinha como determinação:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas [...] (ANDERSON, 1995, p.02-03).

Assim, os defensores da proposta neoliberal afirmavam ser necessário evitar a centralização e o fortalecimento de governos federais, que por sua vez acreditavam na maior efetividade dessa prática para legislar propostas de interesse público e de distribuição de riquezas. Asseguravam os ideólogos do neoliberalismo que esse era um grande risco, posto que aqueles no poder poderiam exercer suas funções para a vontade ou não dos demais. Desse modo, limitar a possibilidade de centralização do poder a cargo do governo surgia, mais uma vez, como forma última de defesa da liberdade, além ainda, de argumentos como o de que grandes feitos da humanidade não foram construídos por governos centralizadores, mas por indivíduos genialmente corajosos, como percebe-se nos exemplos de Colombo, Newton e Einstein (FRIEDMAN, 1962).

Acreditava-se ainda que a liberdade econômica e política caminhassem juntas, na medida em que, para a obtenção da liberdade política, a liberdade econômica era importante, pois concentra ou dispersa poder. A liberdade econômica promoveria ainda a liberdade política:

Vista como um meio para a obtenção da liberdade política, a organização econômica é importante devido ao seu efeito na concentração ou dispersão do poder. O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade econômica, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e, desse modo, permite que um controle o outro. A evidência histórica fala de modo unânime da relação existente entre liberdade política e mercado livre. Não conheço nenhum exemplo de uma sociedade que apresentasse

grande liberdade política e que também não tivesse usado algo comparável com um mercado livre para organizar a maior parte da atividade econômica (FRIEDMAN, 1962, p. 09).

Ainda de acordo com Friedman (1962), o capitalismo era a condição necessária para a liberdade política, no entanto, ele afirmava a existência de sociedades capitalistas que tinham como base de sua economia a empresa privada sem, no entanto, organizarem livremente sua política, como o caso de experiências fascistas em diversos países.

Os teóricos dessa proposta afirmavam que uma sociedade de economia livre daria aos seus cidadãos aquilo que esses quisessem, atendendo aos seus anseios individuais e não aos de um grupo em particular. O governo, não centralizador, teria suas responsabilidades reduzidas, corroborando para que cada um não precisasse se submeter aos desejos dos demais, mas pudesse, ao contrário, realizar aos seus próprios. Para ele,

Liberdade política significa ausência de coerção sobre um homem por parte de seus semelhantes. A ameaça fundamental à liberdade consiste no poder de coagir, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade requer a maior eliminação possível de tal concentração de poder e a dispersão e distribuição de todo o poder que não puder ser eliminado - um sistema de controle e equilíbrio. Removendo a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo. Permite, assim, que a força econômica se constitua num controle do poder político, então num reforço (FRIEDMAN, 1977, p. 23).

De acordo com a teoria neoliberal, o maior uso do mercado viria a reduzir a tensão aplicada às decisões políticas que necessitam, por sua vez, de consenso das populações, assumindo assim que “(...) numa sociedade cujo funcionamento está subordinado ao planejamento central não se pode fazer com que esse controle dependa da possibilidade de acordo de maioria (...)” (HAYEK, 2010, p.85). Os defensores do neoliberalismo afirmavam que quanto menor o número de questões que necessitassem de aceitação, maior seria a probabilidade de que tivéssemos concordâncias e mantivéssemos uma sociedade livre. Uma boa sociedade, nesse caso, seria aquela em que seus membros concordassem com algumas condições gerais, regras formuladas a todos e essenciais, providas e reguladas pelo governo.

Vale ressaltar que embora os escritos dos autores citados datem das décadas de 1940 e 1960, o neoliberalismo não se tornou hegemônico rapidamente, mas ao longo de anos, ganhando visibilidade na década de 1970, mais especificamente nos anos de 1974 e 1976, quando Hayek e Friedman ganharam o prêmio Nobel de economia. A grande oportunidade para executar tais teorias aconteceu em 1979, com a eleição inglesa de Margaret Thatcher, a primeira governante disposta a aplicar o modelo neoliberal, seguida por Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980, sucedendo-se por outros países como Alemanha e Dinamarca, que elegeram governantes declaradamente dispostos a aderir ao projeto. Como parte de seu ideário, apresentava-se fortemente um anticomunismo compartilhado por grande parte dos países europeus e da América do Norte. Segundo Anderson:

O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek – inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia nesta região do capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p.03).

Margareth Thatcher foi eleita e se colocou ao lado dos “novos ricos” ingleses, dispendo-se a derrubar sindicatos, atacar compromissos estatais de bem-estar social, privatizar empresas públicas, reduzir impostos, promover empreendedores, entre outras ações que, pouco a pouco, tornaram o clima favorável a negócios e investimentos. Assim,

Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo. Da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. O ataque ideológico nessas linhas advindo da retórica de Thatcher era implacável, como ela mesma disse “a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito”. E transformar ela de fato transformou, ainda que de modo algum completa e abrangentemente, para não falar em custos políticos (HARVEY, 2013, p. 32).

Para Anderson (1995), a operacionalização do modelo neoliberal não se erigiu de maneira uniforme em todos os países. Na Inglaterra, deu-se de forma

sistemática e ambiciosa, na medida em que se contraiu a emissão monetária, foram abolidos os controles sobre fluxos financeiros, gerou-se desemprego massivo, greves foram combatidas, criou-se legislação antissindical, cortaram-se gastos sociais e tiveram início as mais variadas privatizações.

Já nos Estados Unidos, o regime neoliberal demonstrava intenções distintas, sobretudo no tocante à competição militar com a União Soviética, buscando derrubar a economia adversária e o então regime comunista nos países deste bloco. Para além, também foram combatidas as greves trabalhistas e os impostos foram reduzidos em favor dos mais ricos. Diferente do que era proposto na teoria econômica neoliberal, não houve, por parte do governo Reagan, disciplina orçamentária e, segundo Anderson (1995), o país se lançou a uma “corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana” (ANDERSON, 1995, p. 05).

Em outros países europeus, enquanto o neoliberalismo se fortalecia, eram construídas propostas consideradas progressistas, voltadas a um governo de esquerda. Territórios como França e Grécia entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, propunham políticas de redistribuição de renda e proteção social; contudo, Anderson (1995) afirma que em pouco tempo esses governos fracassaram e, fortemente influenciados pelos mercados internacionais, reorientaram suas políticas, aproximando-se das práticas neoliberais, buscando especialmente a estabilidade monetária a partir de contenções em seu orçamento e concessões fiscais.

Gradativamente, o neoliberalismo se firmava enquanto ideologia dominante, conquistando mesmo Estados antes declarados contra sua proposta política e econômica. Segundo Anderson (1995), países como os anteriormente citados traçavam caminhos opostos, reforçando políticas de redistribuição, proteção social e pleno emprego. O mesmo autor assevera ainda que, em muitos de seus propósitos, o neoliberalismo triunfou, pois recuperou lucros pela detenção da inflação, derrotou greves e movimentos sindicais, reduziu gastos sociais e salários, aumentou o desemprego e promoveu a “natural” desigualdade social que seus defensores julgavam ser necessária ao bom funcionamento da sociedade e dos mercados.

Anderson (1995) pondera que o pensamento neoliberal tinha como principal intenção reanimar o capitalismo, de maneira que fossem restauradas altas taxas de

crescimento. Em tal prerrogativa, esse sistema falhou; ainda com todas as condições criadas pelos governos em favor do capital, grandes operações de investimentos financeiros reais pouco aconteceram, além de que as políticas de bem-estar social, mesmo com inúmeras medidas contrárias, não diminuíram efetivamente. Os gastos com o desemprego e a parcela de aposentados foram altos, assim:

[...] embora o crescimento da proporção do produto nacional consumida pelo Estado tenha sido notavelmente desacelerado, a proporção absoluta não caiu, mas aumentou, de mais ou menos 46% para 48% do PNB médio dos países da OCDE durante os anos 80 (ANDERSON, 1995, p.08).

Outra crise se apresentou em 1991, levando países como Inglaterra e Estados Unidos a níveis imensos de endividamento, o que prenunciava o abandono à lógica neoliberal daquelas décadas. Contudo, esse não foi o ocorrido e mais uma vez suas propostas se fortaleceram, tanto nos países originários, quanto em outros, demonstrando imenso poder ideológico. Para além, enquanto já havia aparentes limitações em suas operacionalizações nos países do ocidente, na Europa oriental e na União Soviética o capitalismo neoliberal “trionfava” no combate ao comunismo. À época, os governos do leste Europeu aderiram fortemente às reformas neoliberais, posicionando-se contrários às políticas de bem-estar social e quaisquer benefícios não atrelados a méritos e a esforços individuais.

Assim, gradualmente as experiências neoliberais foram se multiplicando, alcançando no final da década de 1980 e início dos anos 1990 os países da América Latina e demonstrando-se ora mais, ora menos ortodoxos às proposições de Hayek ou Friedman.

Para Harvey (2013), a revolução neoliberal que se esperava a partir de Thatcher e Reagan necessitava de caminhos democráticos para sua efetivação e, com isso, era preciso que houvesse consentimento político, o que o autor retomou como “senso comum”. Harvey (2013) relaciona o senso comum às práticas de longa data em uma determinada socialização cultural, capazes de aprofundar raízes. Em suas palavras:

(...) o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos

culturais. Valores culturais e tradicionais (como a crença em Deus e no país ou concepções da posição das mulheres na sociedade) e temores (de comunistas, imigrantes, estrangeiros ou “outros” em geral) podem ser mobilizados para mascarar outras realidades. Podem-se invocar *slogans* políticos que mascarem estratégias específicas por trás de vagos artifícios retóricos. A palavra “liberdade” ressoa tão amplamente na compreensão de senso comum que têm os norte-americanos que se tornou “um botão que as elites podem pressionar para abrir a porta às massas” a fim de justificar qualquer coisa (HARVEY, 2013. P. 49).

Desse modo, questionava-se como fora gerado o consentimento que legitimou a instauração do modelo neoliberal, o que segundo o autor acima, ocorreu por caminhos diversos, especialmente a partir de influências ideológicas que circularam por entre as corporações, os meios de comunicações e diferentes instituições da sociedade civil, como universidades, escolas e igrejas. Toda a concentração do ideário neoliberal pelos diferentes contextos e a conversão cada vez mais severa de intelectuais aos seus preceitos criou uma atmosfera extremamente fértil e favorável ao neoliberalismo e à sua defesa da liberdade. Assim, cabe ressaltar a relevância do aparato cultural/ideológico em torno de tais ideias:

Em tudo isso, foi hegemônico o recurso a tradições e valores culturais. O projeto declarado de restauração do poder econômico a uma pequena elite provavelmente não teria muito apoio popular. Mas um esforço programático de defesa da causa das liberdades individuais poderia construir um apelo a uma base popular, disfarçando assim o trabalho de restauração do poder de classe. Além disso, uma vez que fez a virada neoliberal, o aparato do Estado pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação de seu poder. Como vamos ver, esse foi o ponto forte particular de Thatcher e Reagan (HARVEY, 2013, p. 50).

Criou-se, com tal clima favorável, a convicção de que não havia alternativa ao projeto neoliberal e, ainda que fracassasse em algumas de suas experiências, a proposta teve tamanho aceite e penetração ideológica, ao ponto de ser compreendida como necessária em inúmeras ocasiões. Por volta dos anos 1990, os departamentos de economia de grandes universidades e escolas de negócios norte-americanas tornaram-se redutos de treinamentos neoliberais a estrangeiros de

países como Chile, México, ou mesmo instituições como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Como já pudemos indicar, as práticas norte-americanas e inglesas se aproximaram em alguns quesitos e distanciaram em outros, ao que nos cabe destacar que:

(...) o que há em comum entre os casos norte-americano e britânico reside nas relações de trabalho e na luta contra a inflação. Quanto a esta última, Thatcher colocou na ordem do dia o monetarismo e o rígido controle orçamentário. Altas taxas de juro se traduziram em altas taxas de desemprego (...). O país criou aquilo que Marx denominou “exército industrial de reserva” (...) do que resultaram o solapamento do poder trabalhista e o livre acesso dos capitalistas ao lucro fácil desde então. E, numa ação paralela à provocação que Reagan fez ao PATCO (o sindicato dos controladores de voo) em 1981, Thatcher provocou uma greve de mineiros em 1984 ao anunciar uma onda de reorganizações na estrutura do trabalho e o fechamento de minas (...). A greve durou quase um ano, e apesar de muita simpatia e apoios públicos os mineiros perderam (HARVEY, 2013, p. 68 - 69).

Margareth Thatcher atuou duramente na derrubada de movimentos trabalhistas, quebrando a produção automobilística do país e abrindo espaço a grandes fabricantes japoneses, baixando salários, controlando sindicatos e conquistando o consentimento da classe média (HARVEY, 2013). Ainda sobre suas ações e a lógica neoliberal, lembramos que:

A ministra também se dedicou a privatizar todos os setores da economia que estavam nas mãos do governo. A receita das privatizações encheria os cofres públicos e livraria o governo de pesadas obrigações futuras com empresas deficitárias. Essas empresas geridas pelo Estado tinham de ser adequadamente preparadas para a privatização, o que significa reduzir sua dívida e melhorar sua eficiência e suas estruturas de custo, mais freqüentemente através da demissão de trabalhadores (HARVEY, 2013, p. 70).

Contudo, embora a guinada neoliberal se firmasse em solo inglês, é importante compreendermos também que no contexto do Reino Unido, dada sua história e construção de direitos, não era possível o desmantelamento por completo do estado de bem-estar social, tamanha sua relevância e impacto. Houve uma

diminuição severa do Estado com as privatizações; no entanto, havia limites a esses “ataques”, por exemplo, às áreas de educação, saúde e assistência social.

A respeito do sucesso nas empreitadas de Reagan e Thatcher, Harvey (2013) coloca que:

Pode-se avaliar o sucesso de Reagan e Thatcher de várias maneiras. Não obstante, julgo mais útil enfatizar o modo como eles se apropriaram do que eram até então posições políticas, ideológicas e intelectuais minoritárias e as transformaram na corrente majoritária. A aliança de forças que eles ajudaram a consolidar e as maiorias que lideraram tornaram-se um legado que uma geração ulterior de líderes políticos achou dificuldades para desalojar. Talvez o maior testemunho de seu sucesso resida no fato de tanto Clinton como Blair terem visto a si mesmos numa situação em que a margem de manobra era tão limitada que não lhes restou alternativa a não ser manter o processo de restauração do poder de classe, ainda que seus melhores instintos tivessem com isso sido contrariados. E, uma vez que o neoliberalismo se tornou tão penetrantemente arraigado no mundo de fala inglesa, ficou difícil tirar dele a considerável relevância que adquiria no tocante a como o capitalismo geral passou a funcionar internacionalmente (HARVEY, 2013, p.72).

Especificamente em relação ao Brasil, algumas observações acerca da “jornada neoliberal” são importantes: no ano de 1994, dezoito países, dentre os quais o Brasil, fecharam acordos com o FMI e obtiveram o “perdão” de uma grande parte de suas dívidas, o que obviamente previa, em contrapartida, o aceite de reformas neoliberais. Entre outros aspectos, haveria mudanças nos mercados de trabalho, cada vez mais hostis a solidariedades sociais, em defesa da flexibilização e da liberdade de cada trabalhador, ora percebido em sua individualidade (HARVEY, 2013).

Nesse sentido, impõe-se a responsabilidade plena do bem-estar sobre cada sujeito e:

À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. A rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual. Em geral atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais, e com demasiada frequência a vítima é quem leva a culpa (HARVEY, 2013, p. 86).

Ainda na esteira de pensamento do referido autor, a difusão de tais ideias ganhou mais e mais espaço em instituições como o FMI e o Banco Mundial e, ao longo da década de 1990, mais programas de universidades demonstravam seu aceite em relação ao plano neoliberal, enfatizando como objetivos o controle da inflação e a organização das finanças públicas, o que convergiria para o então Consenso de Washington, quando os projetos norte-americano e inglês foram entendidos como solução aos problemas globais (HARVEY, 2013).

No Brasil, segundo Oliveira (1994) já durante o período ditatorial (1964 – 1985) teve início o que o autor denominou de “dilapidação” do Estado brasileiro e “essa dilapidação propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social” (OLIVEIRA, 1994, p. 25). A eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, demonstrava certo apelo contra os “desperdícios” do país, deixando campo fértil para a acolhida do ideário neoliberal. Para o mesmo autor, não houve espaço para a evolução do neoliberalismo em solo brasileiro naquele momento, dado que as organizações da sociedade civil apresentavam à época tamanha organicidade, ao ponto de barrarem o avanço neoliberal efetivo, que voltaria a se apresentar em outra oportunidade.

Oliveira (1994) ainda observa que as organizações outrora capazes de responder à lógica neoliberal foram sendo desmanteladas, ora pela quebra efetiva dos coletivos de trabalhadores, ora pelo consenso e conformismo geral quanto ao neoliberalismo como única possibilidade de gestão. Na acepção de Netto (1994), o processo eleitoral de 1994, que levaria à presidência o então senador Fernando Henrique Cardoso, apresentava algo distinto das plataformas neoliberais europeias.

Lá, os neoliberais explicitaram, nas suas campanhas, exatamente o que fariam – a Megera de Ferro, a Sra. Thatcher, apresentou aos seus eleitores, com clareza, o que implementaria no governo. Não é isto a que estamos assistindo – aqui, há um nítido elemento de mistificação: o “príncipe dos sociólogos brasileiros” prega e anuncia mudanças político-constitucionais (incidindo na tributação, no sistema previdenciário, etc.), mas não esclarece minimamente o efetivo conteúdo dessas mudanças. Nós sabemos em que elas consistirão – basta verificar o tipo de apoio que este candidato vem recebendo para ter clareza acerca da direção em que as operará. De fato, há aqui um claro elemento de mistificação e cinismo – e denunciá-lo é denunciar a forma como a grande burguesia faz política entre nós: quando não joga no golpe, quando joga na

legitimação política por via eleitoral, fá-lo através da mistificação e do cinismo (NETTO, 1994, p. 33 – 34).

Ainda sobre a realidade brasileira, Fernandes (1994) afirmava, no mesmo período, que embora as colocações de Perry Anderson na ocasião da conferência que juntos participavam e na escrita de seu texto “O balanço do neoliberalismo” (1994) tratassem de uma versão mais estrita da proposta neoliberal, ou seja, seus preceitos tal qual foram formulados originalmente, ele, Luis Fernandes, acreditava ser relevante apontar também para a realidade de uma versão mais *light* do projeto, bastante clara e impactante também, embasada em três aspectos principais.

Primeiramente, o autor sustentava que haveria uma reversão em relação às nacionalizações que aconteceram no pós-guerra, caminhando, em oposição, para privatizações aceleradas, o que segundo ele era visível à época em nosso país, tanto com as privatizações ocorridas até então (1994), como aquelas que visualizavam para um pequeno período.

A segunda característica desse neoliberalismo “light” seria uma forte tendência “(...) à desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, baseada na superioridade da “eficiência do mercado” em relação ao “burocratismo do Estado” (FERNANDES, 1994, p. 56) e, por fim, haveria uma terceira característica que seria a reversão de padrões de proteção social. Desse modo, afirmava-se que:

Diferentes articulações, combinações e dosagens destes três pilares são possíveis. Mas o seu sentido geral aponta para um projeto comum de reconfiguração institucional do capitalismo contemporâneo que se tornou claramente hegemônico no mundo neste final de século. Os três elementos indicados – a desestatização, a desregulamentação e a desuniversalização – podem servir de base, assim, para uma definição mais operacional do neoliberalismo que leve em conta as especificidades da sua materialização nacional (FERNANDES, 1994, p. 56).

Fernandes (1994) chamava a atenção ainda para o quanto tal projeto seria danoso do ponto de vista social, agravando desigualdades, exclusão e segregação, seu potencial dano no aspecto econômico e, para além, o quanto os países a adotarem tais ideias iriam em sentido antidemocrático em sua política, fortemente impopular.

No Brasil, especificamente, destacava o fato de caminhar para um desmonte de alguns elementos que considerava relevantes à soberania nacional, construídos durante o período de forte industrialização, o que segundo o autor havia “dado certo” em terras brasileiras e, assim, considerava particularmente difícil integrar uma economia industrial grande ao receituário neoliberal, questionando:

Como integrar uma economia desse porte de maneira subordinada e dependente na divisão internacional do trabalho do mundo capitalista, com base no receituário neoliberal? As próprias dimensões do país – e o nível mediano e diversificado de desenvolvimento econômico já alcançado – inviabilizam e opção (viável economicamente em outros países latino-americanos, apesar do seu alto custo social) de assumir como base do desenvolvimento nacional alguns nichos de exportação comparativamente vantajosos no mercado mundial (FERNANDES, 1994, p. 60).

Para ele, países como Brasil e Rússia, ainda que distintos, enfrentariam dificuldades ao adotarem o projeto neoliberal, sobretudo no aumento da instabilidade política e, assim, apontava também que tal pensamento nos permitia compreender o processo de impeachment vivenciado, em 1992, pelo então presidente Fernando Collor de Mello. Segundo o autor:

A eleição de Collor marcou o início da aplicação do projeto neoliberal no nosso país. Nas condições brasileiras referidas acima, para além da oposição popular, esse projeto acaba defrontando-se com múltiplas e variadas resistências no seio do próprio empresariado. Muitos setores deste são atingidos diretamente pela adoção de medidas como o corte de subsídios, a abertura comercial, a reversão de políticas protecionistas etc. embora não tenham uma alternativa global de desenvolvimento a apresentar (e aceitarem, por isso, em tese, o discurso neoliberal), estes setores empresariais manobram para bloquear toda e qualquer medida que fira os seus interesses. O resultado é uma margem de manobra muito maior para as ações de resistência ao projeto, que se expressam politicamente das mais variadas formas. Acredito que o movimento para o impeachment foi expressão disto. Seu sucesso representou uma primeira e importante vitória contra a consolidação do projeto neoliberal no Brasil (FERNANDES, 1994, p. 61).

Certamente Fernandes (1994), bem como outros autores, já previam em seu tempo a recomposição e a reorganização neoliberal, a partir especialmente do

momento político que vivenciávamos, que levaria ao poder Fernando Henrique Cardoso.

Para Filgueiras (2006), o processo de implementação do projeto neoliberal no Brasil não ocorreu de forma homogênea, mas ao contrário, evoluiu por três períodos distintos ao longo da década de 1990. Apresentou uma fase “inicial” e turbulenta ainda durante o governo Collor, em que se fortalecia a ruptura com o modelo de substituição de importações de outrora, vivenciou então sua consolidação, ampliação e fortalecimento, particularmente no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso e, por fim, atestava ele, ampliava-se e ajustava-se, em torno dos anos 2000, a um novo modelo de hegemonia do capital financeiro, especialmente a partir do segundo mandato de FHC e durante o governo Lula.

Esse processo de guinada neoliberal gerou, por sua vez, consequências visíveis ao país. Exemplo dessa proposta estava nas mudanças na relação capital-trabalho, embasadas ainda por um processo de reestruturação produtiva que redefinia pouco a pouco formas de produzir e lidar com o mundo do trabalho e, segundo o autor:

A reestruturação produtiva das empresas – privadas e públicas -, através da reorganização dos seus processos de produção, com a introdução de novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias, teve implicações devastadoras sobre o mercado de trabalho. Esse impacto negativo foi reforçado pela abertura comercial e financeira da economia e pelo longo ciclo de estagnação iniciado no começo dos anos 1980 – caracterizado por baixíssimas taxas de crescimento do PIB e reiteradas flutuações de curto prazo (Filgueiras, 2003) (FILGUEIRAS, 2006, p. 187).

Para o referido período, o autor traça um panorama do crescimento visível do desemprego no país, colocando que mesmo a partir do Plano Real, com a valorização de nossa moeda, ainda houve elevação no número de desempregados e que a desregulação do mercado de trabalho não demonstrou apenas desemprego como consequência, mas uma precarização generalizada das condições de trabalho a partir de artimanhas que burlavam as leis trabalhistas, geravam prolongamentos de jornadas, reduções em benefícios e rendimentos anteriormente recebidos, aumento de trabalhos informais, flexibilizações diversas, entre outras estratégias para enfraquecer os trabalhadores (FILGUEIRAS, 2006).

O mesmo autor ainda demonstra, por meio de uma série histórica de pesquisas, que houve crescimento na carga tributária, especialmente durante o segundo mandato de FHC (1999-2002), além de grande concentração de riquezas, principalmente entre o final dos anos 1980 e meados dos anos 2000 (507 mil famílias ricas em 1980 e 1,16 milhões de famílias ricas em 2000), sendo a principal concentração dessas no estado de São Paulo, especialmente em sua capital. Os dados indicam, também, que 50% do total de famílias ricas concentravam-se em apenas quatro cidades – São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Belo Horizonte.

Destacava-se, ainda, a existência dos super-ricos, ou seja, cerca de cinco mil famílias que possuíam em torno de 40% do PIB nacional e que, para além, comandavam grande parte da renda brasileira a partir de contratações e serviços, remunerações e influências (FILGUEIRAS, 2006).

Assim, afirma-se que:

(...) não pode haver a menor dúvida de que a desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização do trabalho – em suas diversas dimensões – e o enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadoras se constituem, desde o início, em um dos pilares fundamentais do projeto político neoliberal, redefinindo radicalmente, a favor do capital, a correlação de forças políticas (FILGUEIRAS, 2006, p. 189)

Boito Jr. (2004) ao tratar do tema neoliberalismo nos traz contribuições que vão também por esse caminho, ao assegurar, inicialmente, que a política econômica e social brasileira dirigiu-se, ao longo dos anos 1990 e 2000, principalmente aos interesses de investidores internacionais e bancos e fundos de investimentos nacionais, o que colocava até mesmo os interesses de frações da burguesia brasileira subordinados aos interesses financeiros.

Ademais, para Boito Jr. (2004), ao tratarmos de certo “continuísmo” entre os governos de FHC e Lula, isso só nos é possível quando consideramos o segundo governo de Cardoso. Assim, o autor interpretava que a fase recém iniciada do neoliberalismo era consequência, em grande medida, de pressões políticas exercidas pela burguesia interna durante os anos 1990, em um novo arranjo do que denomina “bloco no poder”, que possibilitava integração e participação mais ativas da burguesia nacional em relação ao capital financeiro. Ainda segundo o autor, essa nova fase do neoliberalismo traçava o feito de unir a burguesia brasileira,

moderando-a em seus conflitos anteriores e colocando-a por completo em torno dos interesses neoliberais.

Para Boito Jr. (2004), havia um contexto de continuísmo de Lula em relação a FHC ao tratar sobre o mercado de trabalho e suas desregulamentações, reduções de salários e direitos sociais. “O governo Lula manteve tudo que herdou de FHC: inexistência de política salarial, manutenção do arrocho do salário mínimo, política social meramente compensatória, etc.” (BOITO JR., 2004, p. 273) e além disso, Lula organizava, à época, tanto uma reforma da previdência social, quanto uma reforma trabalhista e sindical, que o colocava, sob a ótica do referido autor, em posição de apoio ao conjunto neoliberal.

As propostas de Lula, entretanto, apresentavam distinções em relação às anteriores, e um elemento caro à lógica do neoliberalismo parecia fora da pauta: a política de privatizações, que durante os governos FHC atingiu o setor bancário, de telefonia, construção e outros. Nos governos Lula, pararam os grandes leilões estatais; no entanto, havia a proposta de privatizações para serviços de infraestrutura, a partir de projeto de lei de parcerias público-privadas, que fundamentalmente propunha a proteção de investimentos privados em parcerias com setores públicos sempre que em situações de crises ou “imprevistos” sobrepondo se preciso as funções do Estado, como política social e pagamentos a fornecedores. (BOITO JR., 2004).

Lula não modificou, afinal, mas aprofundou a abertura comercial e financeira, tal qual iniciara FHC, privilegiando grandes investimentos e bancos nacionais, elevando grandemente os lucros do setor.

Ainda no que concerne ao projeto neoliberal e seu histórico em nosso país, é preciso tratarmos também de seu impacto ideológico frente às classes trabalhadoras. O apelo e a força ideológica neoliberal se mostravam (e mostram) tão presentes e impactantes que as reformas da previdência de FHC e Lula obtiveram apoio da grande massa dos trabalhadores.

Nas palavras de estudiosos da área, há “(...) a dominação ideológica de classe ou de fração, sempre que essa dominação lograr formar um consenso majoritário no conjunto da sociedade (...)” (BOITO JR., 2004, p.280), ou seja, havia, entre os governos FHC e Lula, um certo mal-estar geral em relação ao país, às condições socioeconômicas e conjunturais, mas não se identificava o modelo neoliberal como parte dos males que atingiam diretamente a classe trabalhadora. Ao

contrário, criou-se um clima tal que suas reformas eram defendidas passivamente, como possíveis alternativas ao crescimento e como melhorias necessárias.

Importante suporte às propostas neoliberais estava também em uma fração superior da classe média brasileira, aliada especialmente à grande burguesia. A esse respeito o autor nos afirmava que:

O Estado de bem-estar social, principalmente em suas versões mais avançadas, não interessa à alta classe média. Quanto mais generalizados e igualitários forem os direitos sociais e o usufruto dos serviços públicos, mais eles aparecem a tal setor social como perda de renda, devido aos impostos que o Estado de bem-estar faz incidir sobre as famílias abastadas, e como declínio social, devido à redução da desigualdade econômica e social. Embora no Brasil não tenha sido implantado um Estado de bem-estar no sentido rigoroso do termo, a crítica neoliberal aos direitos sociais atraiu a alta classe média (BOITO JR., 2003a, apud. BOITO JR., 2004, p. 281).

O neoliberalismo não só “ganhou” a fração superior da classe média, como “neutralizou ou atraiu setores operários e populares” (BOITO JR., 2004, p. 281), ou seja, tais setores serviram também de suporte à proposta neoliberal, ainda que seus interesses não fossem contemplados por tal política. A esse respeito, tratando do governo Lula:

Com a formação do governo Lula, também ocorreram modificações nas relações do Estado e do governo com as classes trabalhadoras. O impacto popular do neoliberalismo também saiu fortalecido. O governo Lula aprofundou a política, iniciada por Fernando Collor de Melo, de explorar, de uma perspectiva reacionária, as contradições – que são contradições reais – entre os diferentes setores das classes trabalhadoras, de maneira a fazer passar as reformas neoliberais e utilizou a ligação histórica da equipe governamental com os movimentos populares para implantar uma política sistemática de cooptação dos seus dirigentes. A política de cooptação não deve ser vista, contudo, apenas como envolvimento das lideranças em troca de cargos, empregos e regalias. A mudança de orientação do PT, de seus aliados e dos integrantes da equipe governamental não é recente e nem pode ser pensada como uma simples mudança de orientação desses políticos profissionais (...) (BOITO JR., 2004, p. 281).

Boito Jr. (2004) retoma historicamente a trajetória do Partido dos Trabalhadores até sua chegada à presidência, retratando como esse, ao alcançá-la, nunca esteve comprometido com a ruptura do modelo neoliberal, mas sim com um

neoliberalismo que trouxesse crescimento econômico e expansão de empregos, reafirmando o aceite de alguns preceitos neoliberais no entendimento de que esses melhorariam as condições de vida da população.

Assim, relembra lutas do partido, dos trabalhadores envolvidos nos movimentos sindicais, da busca em determinado período pela implementação do Estado de bem-estar social no Brasil e de como essa perspectiva não obteve sucesso por aqui, limitando-se, no campo da luta sindical, à manutenção e até elevação do consumo individual, além de atenção aos direitos trabalhistas, por vezes aproximados de propostas privatistas, numa espécie de “adaptação” ao modelo capitalista vigente.

Já em 2012 havia por parte do mesmo autor a percepção de que a política desenvolvida a partir dos governos Lula poderia ser descrita como “neodesenvolvimentista”, a partir das quais se destacavam as características seguintes:

(...) a) essa frente é dirigida pela grande burguesia interna brasileira (BOITO, 2012); b) tal frente envolve classes trabalhadoras que se encontram excluídas do bloco do poder – baixa classe média, operariado, camponato e trabalhadores da massa marginal (KOWARICK, 1975; NUN, 1978 e 2001); c) a frente entretém uma relação de tipo populista com essa massa marginal; d) a frente se constituiu no principal recurso político do qual se valeu a grande burguesia interna para ascender politicamente no interior do bloco do poder e e) ela enfrenta, no processo político nacional, aquilo que poderíamos denominar o campo neoliberal ortodoxo, campo esse que representa – essa é a nossa hipótese de trabalho – o grande capital financeiro internacional, a fração burguesa brasileira perfeitamente integrada e subordinada a esse capital, setores dos grandes proprietários de terra e a alta classe média, principalmente aquela alocada no setor privado mas, também, no setor público (BOITO JR., 2012, p. 03 – 04).

Para a lógica desenvolvimentista, compreende-se a necessidade de um programa econômico e político que busque o crescimento do capitalismo e a não ruptura do modelo neoliberal, sem deixar de lado alguma transferência de rendas. Assim, após anos e críticas iniciais aos governos de Lula, seguidos pelos de Dilma Rousseff, Boito Jr. (2012) afirma que tais governantes trouxeram consigo elementos importantes nos âmbitos econômico e social, ausentes anteriormente nas gestões

de Fernando Henrique Cardoso. Residem aí suas grandes diferenças e, dentre essas mudanças, o autor nos apresenta algumas que lhe parecem “destaques”:

a) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; b) forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada; c) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais (DALLA COSTA, 2012); d) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica e e) incremento do investimento estatal em infraestrutura. Mais recentemente, o Governo Dilma iniciou mudanças na política de juro e cambial, reduzindo a taxa básica de juro e o *spread* bancário e intervindo no mercado de câmbio para desvalorizar o real, visando a baratear o investimento produtivo a oferecer uma proteção – muito tímida, é verdade – ao mercado interno (BOITO JR., 2012, p. 05).

Cabe destacar ainda que esse projeto apresenta-se com prefixo “neo” pois, embora não rompa com o modelo neoliberal presente e reconstruído continuamente desde a década de 1990, não se iguala ao projeto desenvolvimentista do período 1930 – 1950. Trata-se agora de uma proposta refeita, definida por Boito Jr. (2012, p. 06) como: “o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal”, a partir de características bastante específicas que o fazem um programa menos abrangente e ambicioso do que o anterior, numa espécie de busca por desenvolvimento dentro dos limites impostos pelo modelo neoliberal vigente.

Ainda que não nos debrucemos detalhadamente sobre essas questões, ressaltamos que esse contexto apresenta classes e frações de classes em sua formação, não homogênea e nem sempre articulada. Boito Jr. (2012) entende como parte da frente neodesenvolvimentista a burguesia nacional, ao considerar que essa se apresenta subdividida em inúmeros setores (a exemplo, o autor cita a mineração e o agronegócio) por vezes favorecidos e priorizados pelo Estado e os governos Lula e Dilma a partir de políticas de financiamento e compras.

Parte também dessa proposta, estava a baixa classe média e operários urbanos, principalmente aqueles sindicalizados e organizados na história do PT. Retoma-se o passado de lutas do partido, durante a década de 1990, pela implementação do Estado de bem-estar social no Brasil e sua história e tradição

transformaram-se ao longo dos anos 2000. Nesse sentido, os trabalhadores assalariados também se colocam como parcela importante e que ganha com a política neodesenvolvimentista. Afirma-se, por exemplo:

O crescimento econômico permitiu uma significativa recuperação do emprego e a política de reajuste do salário mínimo aumentou o poder aquisitivo da base da pirâmide salarial. As novas condições econômicas e políticas favoreceram muito a organização e a luta sindical, propiciando um grande aumento no número de greves e permitindo novas conquistas salariais dos trabalhadores num evidente contraste com aquilo que ocorreu com o sindicalismo na década de 1990 (BOITO E MARCELINO, 2010). O conflito salarial, que é um conflito econômico opondo empregados e empregadores, não deve obscurecer a unidade política de ambas as partes em torno de objetivos políticos comuns (...) (BOITO JR., 2012, p. 08 – 09).

Outra parcela importante para essa proposta encontrava-se no campesinato brasileiro, duramente perseguido e criminalizado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso. A partir dos governos Lula, tais movimentos tiveram garantidos ao menos o direito de manifestar suas reivindicações. No entanto, apenas as macro organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ou a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) foram contempladas em suas demandas, enquanto a parcela mais empobrecida do campesinato, composta por trabalhadores sem-terra ou com pouca terra e que reivindicavam uma política mais agressiva de abertura de assentamentos, não obteve espaço e atenção; Percebe-se, ainda, o grande peso exercido pelo agronegócio para a frente neodesenvolvimentista, o que desacelerava ou mesmo impedia uma política de desapropriações (BOITO, 2012).

Podemos citar, também, como elementos importantes para o programa em questão, os trabalhadores desempregados ou em condições bastante precárias (denominada por vezes de subemprego), compondo uma parcela de extrema atenção dessas propostas, numa massa marginalizada que ocupava e ocupa especialmente as periferias de grandes centros urbanos e a região Nordeste.

Segundo Boito Jr. (2012) parte desses trabalhadores estava organizada em movimentos de reivindicações “urgentes”, especialmente no tocante à moradia e ao emprego. Tais governos foram responsáveis por alterações na política habitacional

brasileira, cuja omissão imperou por anos a fio, ainda que o desemprego fosse a grande preocupação observada nos últimos anos de mandato. O autor afirma que:

O efeito mais importante dos movimentos de moradia foi a alteração da política habitacional do Estado brasileiro. Durante a década de 1990, a União abandonou a política de construção de moradia popular. No segundo governo Lula, foi criado o programa habitacional de grande amplitude denominado “Minha casa, minha vida” que rompeu com a omissão da União nessa área (...) (BOITO JR., 2012, p. 10).

Por fim, há uma parcela importante e bastante considerada no contexto do neodesenvolvimentismo formada por uma massa, social e politicamente desorganizada, incluída nessa frente principalmente pelos programas de transferência de rendas – particularmente o Bolsa Família, concedido às famílias abaixo da linha da pobreza e o BPC – Benefício de Prestação Continuada, repassado a idosos e a pessoas com deficiências. Dada sua composição, essa parcela da população não intervém organizadamente na política, mas ainda assim, foi parte das preocupações dos governos de Lula e Dilma Rousseff, que lhes garantiram renda sem qualquer relação com sua organização (como ocorrera para outros movimentos). Esses sujeitos:

(...) formam uma base eleitoral desorganizada e passiva que é convocada a intervir no processo político apenas por intermédio do voto para sufragar os candidatos da frente neodesenvolvimentista. A relação dos governos da frente com essa base eleitoral dá continuidade à tradição populista brasileira. Na relação populista, os trabalhadores obtêm ganhos reais – e isso, ao contrário do que afirmam os observadores liberais para quem o populismo seria mera “demagogia”; porém, esses ganhos são muito limitados e justamente porque os seus beneficiários se mantêm política e ideologicamente dependentes das iniciativas do governo (BOITO JR., 2012, p. 11).

Assim, é possível afirmarmos que a proposta definida por Boito Jr. (2012) como neodesenvolvimentista, presentes nos governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores, perfaz-se como um projeto amplo e de muitas contradições. Houve, de fato, apoio e conjugação de interesses e propostas por um período; no entanto, as divergências são inúmeras e advindas das várias categorias.

A burguesia se confronta em seus diversos grupos – indústria, capital bancário, suas frações *versus* os interesses dos trabalhadores, campesinato e agronegócio, entre tantos outros. Há divergências no campo das organizações sindicais, o que gera dissidências e a criação de outras propostas, assim como tantas outras cisões que poderiam ser nomeadas. Do mesmo modo, nos cabe compreender em que essa proposta se firma.

A “frente neodesenvolvimentista” (BOITO JR. 2012, p.12) segue com o neoliberalismo brasileiro, presente e por vezes refeito desde a década de 1990. Isso nos parece inegável, assim como também a afirmação de que os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva se aproximam em inúmeros aspectos. Contudo, é importante destacarmos que esses períodos não são equânimes, sobretudo quando opõem um capitalismo neoliberal que ainda visa algum crescimento e distribuição de rendas (como é o caso de Lula) *versus* o neoliberalismo mais ortodoxo presente, por exemplo, nos governos FHC.

Retomados alguns dos preceitos históricos do neoliberalismo e como esse se firmou no mundo e, especificamente, para o contexto brasileiro, é importante seguirmos com outras aproximações relevantes. Compreendemos a discussão anterior como basilar às relações que procuramos estabelecer, entre Banco Mundial e a educação do campo, assim, trataremos de influências mútuas entre neoliberalismo e a instituição em questão e sua relação com o campo da educação e, mais detalhadamente, da educação do campo.

1.2. O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação: algumas aproximações

O investimento em educação nos países da América Latina sempre esteve abaixo das necessidades, se pensarmos em uma educação que atenda com a mesma qualidade a todos os cidadãos. Nesse sentido, Rosana Evangelista da Cruz afirma que

O atual contexto econômico evidencia uma situação de crise do sistema capitalista, frente ao qual os representantes do interesse do capital internacional, particularmente o Banco Mundial e o FMI, intervêm na organização política e econômica dos países em desenvolvimento, na perspectiva de expandir os interesses dos países hegemônicos por meio de políticas que visam à abertura

comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade (CRUZ, 2003, p. 51).

Retomados os preceitos neoliberais e frente a essa realidade, delineamos um breve histórico acerca do que é e como atua o Banco Mundial, além de apresentar pontualmente como se constituem algumas de suas ações no campo da educação.

Data de julho de 1944 a primeira “Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas”, realizada em *Bretton Woods*, no estado de *New Hampshire*, Estados Unidos. Ainda em meio aos conflitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), “representantes de 44 países aprovaram a criação do BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e do FMI (Fundo Monetário Internacional), desempenhando funções complementares” (MARTINS, 2005, p. 02).

Segundo o acordo firmado, ao BIRD e FMI caberiam a assistência e o auxílio para a reconstrução e o desenvolvimento dos países participantes, especialmente por meio de empréstimos não comerciais a longo prazo para o setor privado.

Ao tratarmos de início sobre o papel estabelecido pelo Banco Mundial, Pereira (2010) nos coloca que:

O Banco age, desde as suas origens, ainda que de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideais em matéria de desenvolvimento capitalista, sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem fazer. Ao longo de sua história, o Banco sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento econômico para ampliar sua influência e institucionalizar sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio da coerção (influência e constrangimento junto a outros financiadores e bloqueio de empréstimos) como da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica) (PEREIRA, 2010, p.29).

Ainda no tocante à criação do BM, Santos (2010) traz que:

O Banco Mundial representou a importância de sua atuação na defesa dos interesses capitalistas internacionais à medida que passou a gerenciar a reestruturação econômica de países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (Terceiro Mundo) – principalmente da América Latina – por meio da aplicação de programas de ajustamento estrutural, intervindo na formulação de políticas internas e na própria legislação desses países (SANTOS, 2010, p.01).

Segundo o mesmo autor, a reordenação dos países em via de desenvolvimento pelas grandes instituições financeiras implicou também na consolidação desses organismos no gerenciamento da economia global.

Entre os anos de 1968 e 1981, o Banco Mundial teve em sua presidência Robert MacNamara, Secretário de Defesa dos Estados Unidos. Houve, então, uma fase de preocupações por parte da instituição para com a pobreza, entendendo, no entanto, que essa seria solucionada automaticamente pelo crescimento econômico, ocasionando assim melhores condições de vida aos sujeitos (CRUZ, 2003).

Atualmente, o Banco Mundial tem sede em Washington e, de acordo com Martins (2005), se constitui por uma única presidência e um total de cinco instituições:

[...] BIRD, Cooperação Financeira Internacional (1956), Associação Internacional de Desenvolvimento (1960), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (1966) e Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (1988) (MARTINS, 2005, p. 03).²

Seus empréstimos são realizados aos países integrantes do FMI e, embora o Banco afirme em seus documentos que esses independem do regime político, países como Cuba, Brasil e Chile já passaram ou passam por restrições em tempos de ditaduras militares.

Há um grupo responsável pelas principais resoluções da instituição, formado por representantes dos Ministros das Finanças, entre outros que compõem os Estados-membros e embora a influência de outros territórios venha crescendo pouco a pouco, a autora destaca que as decisões eram anteriormente tomadas por apenas oito países:

[...] Alemanha, Arábia Saudita, China, Estados Unidos, França, Inglaterra, Japão e Rússia, detentores de uma cadeira permanente no Conselho de Diretores-executivos, composto por um total de 24. As demais nações, agrupadas em 16 blocos, elegem, a cada biênio, seus representantes. O voto é proporcional à contribuição monetária do país [...] em vez de respeitar o princípio “uma nação, um voto” que rege o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU). Como

² Os dados foram checados atualmente e prosseguem as cinco instituições descritas no site do Grupo Banco Mundial (Disponível em <<http://www.worldbank.org/en/about>>, Acesso em 06/12/2016).

maior acionista, 17,87% das ações, o governo dos Estados Unidos decide as matérias importantes que requerem 85% dos votos, tem prerrogativa de veto e indica o presidente da instituição, tradicionalmente um norte-americano (MARTINS, 2005, p. 03).

Embora o discurso do Banco Mundial tenha se dado, ao longo dos anos, sob a égide de “alívio da pobreza”, além de atenção a problemas ambientais e de discriminação da mulher, durante os anos 1950 sua atuação se deu em grande medida buscando a aproximação dos países então em vias de desenvolvimento, integrando-os ao mundo ocidental e, assim, afastando-os de qualquer “ameaça comunista” (MARTINS, 2005).

Tais agências tinham como perspectiva o desaparecimento da pobreza enquanto consequência de um possível crescimento econômico, porém, ao longo dos anos 1960 o que se podia perceber cada vez mais era que não só a pobreza não havia desaparecido, como a concentração de rendas e a miséria cresciam cada vez mais (SOARES, 2007).

Ao longo dos anos 1970, enquanto o mundo vivia uma situação de crise generalizada, os países mais industrializados iniciaram um processo de reestruturação tecnológica e produtiva, em meio a um ideário de globalização e inserção das teorias neoliberais, que formavam a base do Banco Mundial (embora o Brasil já se constituísse “parceiro” do BM, a reestruturação produtiva propriamente se apresentou fortemente em nosso país apenas nos anos 1990, conforme tratamos anteriormente).

Na década de 70, com o acelerado processo de globalização da economia, as teorias monetaristas neoliberais passam a influenciar as economias, alcançando hegemonia nas décadas seguintes. Neste período, o Banco Mundial e o FMI passam a oferecer aparato ideológico e político para a expansão do neoliberalismo em escala mundial (CRUZ, 2003, p.58).

A instituição durante esse período consolidou-se enquanto peça chave na sustentação e na adequação dos países em crise, passando a intervir cada vez mais fortemente nas políticas e ações de seus membros, garantindo em troca inúmeros empréstimos. Por meio de tais ações, o Banco Mundial colocava condições e ajustes em consonância com seus interesses, algo que se tornou mais claro nos anos 1980, quando os países financiados aderiram gradativamente ao neoliberalismo, dispostos

a reduzir gastos públicos, abrir-se comercialmente, diminuir tarifas de importação/exportação, não restringir o ingresso de capital estrangeiro, eliminar intervenções do Estado e privatizar empresas e serviços públicos (SOARES, 2007).

Essas instituições responsabilizaram-se pelo monitoramento e pagamento das dívidas externas, assumindo o papel estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, garantindo a implantação de políticas de reajuste econômico e defendendo os interesses dos grandes credores internacionais.

Tal papel é explicitado na década de 80, quando o Banco Mundial passa a responsabilizar-se pelo fornecimento de aval para fontes de crédito internacional, por meio das condicionalidades, que vinculam os empréstimos e negociações à adequação das estruturas econômicas dos países devedores ao modelo neoliberal (CRUZ, 2003, p.58).

A autora ainda retoma as proposições neoliberais construídas no Consenso de Washington (1989) quando técnicos do BM, FMI e BID discutiam reformas necessárias junto a governantes dos EUA, a serem adotadas por países da América Latina. Segundo a estudiosa:

As reformas expressas no Consenso de Washington espelham a retomada dos pressupostos liberais e das propostas debatidas por Friedrich August von Hayek em sua obra *O caminho da servidão*, publicada em 1944, em oposição às políticas do “Estado do Bem-Estar Social” difundidas no pós-Segunda Guerra Mundial, sob o argumento de que todo tipo de intervenção estatal, além de ser um atentado às liberdades individuais, seria uma aproximação aos regimes totalitários e comunistas (CRUZ, 2003, p. 55).

O aceite das condições impostas pelo Banco Mundial não foi homogêneo em todos os países e em suas práticas. Ao contrário do que propunham, havia incontáveis críticas, especialmente acerca da concentração de renda nas mãos de poucos. Em muitos casos, eram responsáveis pela devastação do meio ambiente, financiando projetos fracassados nas áreas de energia, recursos florestais, entre outros com prejuízos milionários. Embora tenha proposto reajustes em seus planejamentos ainda na década de 1980, buscando restabelecer certa confiança e credibilidade diante todo o mundo, suas ações voltadas à erradicação da pobreza e preservação ambiental pouco se efetivaram na prática.

Especificamente no tocante ao Brasil, a relação firmada com o Banco Mundial se apresentou ora mais próxima, ora conflituosa e com certo afastamento. Segundo

Soares (2007), no período de 1976 a 1983 o número de investimentos em território brasileiro cresceu consideravelmente, enquanto na segunda metade da mesma década decaíram os acordos, principalmente devido ao não cumprimento adequado do Brasil no que dizia respeito às condições que eram impostas pelo Banco, além de problemas de ordem gerencial, o que causava o fracasso de muitos projetos.

Ao discutirmos as atuações de instituições como o Banco Mundial, é importante considerarmos que sua proposta principal era se constituir enquanto agência de desenvolvimento mundial, contudo, seus projetos e práticas de fato contribuíram e têm contribuído em muito para alargar as diferenças sociais, colaborando para o aumento da pobreza e da exclusão de milhares. Acerca das proposições que são apresentadas pela instituição, Soares (2007) elenca:

[...] financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais [...].

Ou seja, a recente ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no neoliberalismo econômico (SOARES, 2007, p. 27).

Conforme seção anterior, ao tratarmos das bases do neoliberalismo no mundo e no Brasil, a inserção das reformas neoliberais se deu em grande medida durante os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Tal contexto colaborou para uma reaproximação entre Banco Mundial e o Brasil na década de 1990, porém as mesmas consequências vivenciadas por outros países se apresentaram também aqui, com o aumento da dívida externa, queda no PIB *per capita*, além de quedas nos salários e aumento da população mais pobre (SOARES, 2007).

Quanto às políticas sociais, compreende-se que o Banco Mundial se aproxima das concepções neoliberais, remetendo ao mercado mesmo serviços essenciais como saúde e educação, na aceção de que todas as questões sociais são resultado do pouco crescimento econômico e político dos países. Assim, formulam-se políticas compensatórias no sentido de aliviar a pobreza, sem em momento algum discutir fundamentos e causas estruturais das desigualdades, intrínsecas ao capitalismo (CRUZ, 2003). Para além, associavam-se desde o início aos interesses

do Banco o papel do Estado mínimo, apenas como mantenedor de necessidades e funções essenciais, discussão posta também quando tratamos dos fundamentos do neoliberalismo. Em 1997, em seu relatório anual, o Banco Mundial apontava que:

Embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão garantida de serviços básicos – educação, saúde e infraestrutura -, não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que deva ser provedor. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo.[...] O Estado tem muito a ver com a adoção pelos países de instituições sob as quais o mercado possa florescer. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 28; 30).

Cruz (2003) indica ainda em seus escritos que, em períodos específicos de crise, faz-se necessária a apropriação de reivindicações dos trabalhadores, garantindo assim a manutenção de sua subalternidade. Para o BM, o Estado em crise e endividado deveria, primeiramente, estar empenhado em afastar-se de suas funções sociais, reajustar-se financeiramente, para só então retomar o funcionamento e fortalecimento de instituições públicas. Nesse caso, para um tempo de reajuste e adequação fiscal, o ideal seria o repasse de demandas à iniciativa privada, aos cuidados do mercado. No que tange especificamente à educação:

[...] o discurso neoliberal resgata e reformula os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, excluindo os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade [...].

[...] o neoliberalismo propõe a transferência da lógica do mercado para a educação, elege a livre concorrência como fundamental para a garantia da eficiência e da qualidade dos serviços educacionais prestados e transfere a meritocracia vigente no campo empresarial para o educacional, pois assim estaria garantindo o estabelecimento de critérios competitivos, adequados para promover os mais capazes e esforçados (CRUZ, 2003, p. 66).

Assim, o Banco Mundial fomenta a proposta aos países envolvidos com um pacote de mudanças a serem realizadas, em reformas que, embora aleguem melhorias no acesso e qualidade escolar, visam, de fato, às reduções nos gastos públicos com a educação. Dentre essas alterações, Cruz (2003) traz-nos como exemplo a descentralização realizada por meio das municipalizações, que se

efetivam em grande medida na distribuição de responsabilidade financeira e a contrapartida, por parte do governo federal, apenas na criação de grandes diretrizes. Afirma-se então que esse processo caracterizar-se-ia por uma desconcentração, imposta de cima para baixo, ao invés de uma descentralização, de baixo para cima:

[...] em geral, as propostas para a gestão educacional desenvolvidas no decorrer da década de 90 foram motivadas pelo poder central, normalmente sem um processo de consulta às demais esferas do sistema. O Banco Mundial afirma a necessidade de envolver pais e comunidade nos assuntos escolares, inclusive com a possibilidade de contribuição econômica para a sustentação da infraestrutura, e parcerias com setor privado e ONGs. Além disso, quanto às orientações referentes ao financiamento da educação, sugere que as despesas sejam compartilhadas com as comunidades locais, por meio da inserção de cobranças de taxas para o ensino superior e o estabelecimento de empréstimos educativos para alunos carentes, que poderão reembolsar posteriormente os gastos realizados com educação (CRUZ, 2003, p. 67).

Como parte das práticas levantadas pelo BM, exalta-se a ideia de autonomia, baseando-se em uma gestão progressista para as escolas, que buscam envolver a comunidade em sua organização. Isso significa ao Banco (e aos organizadores da educação de países que com ele cooperam) uma gradativa desresponsabilização do Estado. Diante desse afastamento, insere-se cada vez mais uma lógica pautada nas necessidades de mercado, tendo a educação enquanto produto e a escola como empresa, reforçando práticas de competitividade para o uso de dinheiro público e, conforme reitera Cruz (2003):

O Banco Mundial traça uma proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho: daí a ênfase no ensino fundamental como fato relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza. Entretanto, o Banco Mundial aponta que a demanda de educação no contexto de economia globalizada deve ser a formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que este possa se adequar com facilidade às aceleradas transformações do mundo do trabalho (CRUZ, 2003, p.68).

A educação constitui-se assim enquanto elemento de grande importância ao Banco Mundial e sua ideologia, pois atende às necessidades de formação, que são frutos das contradições criadas pelo próprio capitalismo. Há uma demanda social real por educação, que se coloca dentre as práticas de alívio da pobreza – ainda que

esta seja elevada em grande medida pelo afastamento do Estado e pelo ajuste estrutural segundo ordens impostas pelo próprio Banco. Para além, junto à educação e à escola, coloca-se o papel ideológico de globalização, que sufoca possíveis contestações à ordem vigente, voltando ao indivíduo a responsabilização por suas condições e sua situação de pobreza ou exclusão do mercado de trabalho e do consumo.

Em seus escritos, Cruz (2003) discorre sobre alguns programas financiados pelo Banco Mundial na década de 1990 no Brasil e que envolveram o campo da educação. Esses não serão especificados aqui um a um, contudo, vale ressaltar que a autora chama a atenção para ajustes impostos aos estados participantes desses projetos, como por exemplo, a redução do número de funcionários em relação ao número de alunos nas escolas públicas, exigência de compras por meio de licitações internacionais, além de forte estímulo à competição, por meio de repasse de verbas aos estados que apresentassem melhor gerenciamento de suas propostas.

A política de descentralização obriga as escolas a executarem ações até então sob a responsabilidade das secretarias de educação, como, por exemplo, o processo de licitação, compras e contratação de mão-de-obra para reformas. Esse procedimento envolve um volume considerável de recursos e uma complexidade adicional no processo de prestação de contas, visto as normas específicas do Banco Mundial (CRUZ, 2003, p.71).

Uma nova perspectiva de administração escolar, influenciada diretamente pelas propostas do Banco Mundial, repassa ainda mais encargos às escolas, responsáveis então por compras e contratação de serviços, organização e fiscalização de seus ambientes e toda a gestão de recursos, além é claro de suas funções já rotineiras, o que pode apresentar-se como problema, tendo em vista que muitas vezes não se altera a estrutura do corpo escolar, exigindo de gestores a priorização de determinadas tarefas a serem cumpridas, muitas das quais os afastando de questões importantes em âmbito escolar (acompanhamento e envolvimento com questões “pedagógicas”, diálogo com equipes, etc.).

Assim, as intervenções de instituições como o Banco Mundial em meio educacional, colocadas como “acordos de cooperação”, se efetivam de fato muito mais enquanto políticas convenientes aos interesses do capital internacional, e que pela expansão dos preceitos neoliberais, formam ideológica e tecnicamente a mão de obra necessária à sua própria manutenção.

O Brasil, por sua vez, tem se mostrado grande adepto aos projetos financiados e elaborados pelo BM, aderindo a propostas nas mais variadas áreas, como educação, saúde, habitação, entre tantas outras, o que nos destaca como país em vias de desenvolvimento e parceiro da instituição.

Torres (1995) já esclarecia algumas questões, relacionando o Banco Mundial e a educação, iniciando pelo fato de que essa constitui-se numa agência para a promoção de crescimento econômico, a ser alcançado a partir de investimentos de capital, cujas propostas não se limitariam àquelas requisitadas pelos países atendidos, mas ao contrário, são também estimuladas, oferecidas pelo próprio Banco.

Algumas das condicionalidades impostas pela instituição fundamentam nossas afirmações, como por exemplo:

(...) Continuando com as premissas de funcionamento, encontramos as condicionalidades econômicas às quais tanto o FMI, o Banco Mundial e a maioria das instituições identificadas como parte do consenso de Washington seguem ao pé da letra. Dois elementos condicionam radicalmente a formulação da política pública: a privatização e a redução do gasto público, políticas claramente compatíveis, das quais a primeira pode-se considerar, se não exclusivamente, ao menos como parte estratégica importante da segunda (TORRES, 1995, p. 124 - 125).

As privatizações, como demonstrado, são práticas importantes de impulso ao mercado e fortemente ligadas à política neoliberal, contribuindo, entre outros aspectos, para a despolitização de práticas regulatórias em distintas áreas (TORRES, 1995), conferindo-lhes um status de serviços empresariais.

Retomando a relação entre o BM e a educação em nosso país, Torres (1995) também traz particularidades de nossa pesquisa, como as preocupações fundamentais de educação da mulher e qualidade para a educação básica. Destaca, porém, a preocupação de ser o Banco Mundial fundamentalmente composto por economistas, no lugar de educadores, o que segundo ele o colocaria muito mais enquanto propulsor de uma suposta eficiência econômica, defendendo as liberdades do mercado e da globalização do capital do que quaisquer outras características.

(...) Usando critérios estritamente econômicos, como por exemplo taxas de retorno baseadas em renda pessoal, sugere-se que um ano

adicional de educação primária nos níveis mais baixos do sistema produz aumentos maiores da renda que em níveis mais altos de educação. Disto, conclui-se, argumenta Coraggio, que o investimento em níveis de educação primária ou básica apresentará os melhores resultados em termos de aumento do produto interno bruto (TORRES, 1995, p. 127).

O trecho acima demonstra apenas uma dentre as preocupações do Banco para com a educação e suas justificativas concretas, que não partem essencialmente da ideia de desenvolvimento social e alívio da pobreza, mas muito mais de análises financeiras cuidadosas de seu corpo de profissionais.

Para Torres (1995), o Banco Mundial, desde sua criação, intervém no campo da educação, modificando objetivos e focos de atuação conforme os distintos contextos. Nos anos mais recentes, o mote tem sido a educação básica e sua qualidade, considerando gastos com alunos, materiais didáticos, duração de jornadas, entre outros.

Ainda sobre seus empréstimos e como esses se organizam, ressalta-se que:

Há diferentes níveis legais de contratação de recursos para o investimento em educação, dependendo do nível que os está pleiteando (federal, estadual ou municipal). A realidade é que quaisquer empréstimos obtidos através de gestões com estes organismos, internacionais são garantidos pelo país e, portanto, administrações políticas que podem não estar no poder quando se tenha que iniciar o pagamento destes empréstimos pensam que a “prestação de contas” não lhes diz respeito. Isto é extremamente perigoso quando se observa que, do lado dos experts internacionais, dá-se exatamente o mesmo: estes não prestam contas aos países mas simplesmente à organização que representam; além disso, nem sequer são possíveis de cobrança em termos de seguir a racionalidade formal que advém de resultados de pesquisa que eles mesmos promoveram como parte do processo de planejamento. Parece, antes, que o critério de desempenho mais importante é a possibilidade de que o Conselho Diretor do Banco ratifique a assinatura de um empréstimo. A avaliação dos impactos de tal empréstimo, de se seus objetivos foram alcançados, da relação custo / benefício no projeto e do desempenho da contraparte local que o executou são pouco relevantes, uma vez que os projetos sejam garantidos pelo país, aprovados pelo Conselho Diretor do Banco e assinados pelas partes contratantes locais (TORRES, 1995, p. 132).

Embora extensa, a citação acima é importante para que compreendamos como as relações são estabelecidas. Que características e ações dos países tomadores de empréstimos são de fato essenciais? Para além, documentos como os

descritos no trecho anterior serão avaliados em nosso terceiro capítulo e, desse modo, temos a consciência de sua relevância e como cada um desses contribuem para os pactos que se estabelecem entre a agência e nosso país.

De fato, ao se firmar um contrato de empréstimo com um país, seja qual for o nível que o solicita, assume-se uma dívida que, ao menos em nosso caso, tem sido quitada adequadamente. O Banco Mundial, por meio de seus conselheiros, autoriza empréstimos, suas renovações, bem como suspensões quando necessário e, assim, tem menor relevância, enquanto instituição financeira, os impactos sociais, custo benefício, ou atuação da contraparte que solicita o empréstimo, sendo de maior importância a manutenção de boas relações financeiras, que garantirão “crescimento” a ambas as partes.

Torres chamava a atenção, em meados da década de 1990, também para a necessidade de que o Banco assumisse propostas educacionais de maior qualidade teórica e capacidade analítica, ou seja, projetos controlados democraticamente em seus distintos níveis (federal, estadual ou municipal) que respeitassem a gestão internacional, sem no entanto deixar de lado uma real qualidade teórica e técnica (para além da reprodução incontestada de instruções), com condições e abertura para discussões políticas e até mesmo o enfrentamento e contestação, por parte dos profissionais da educação para com as equipes técnicas enviadas pelo BM. Afirmava ele:

Sem contar com um grupo de profissionais altamente qualificado, relativamente independente, bem pago e com novas ideias que vão além do pensamento positivista, é impossível imaginar e elaborar alternativas aos modelos neoliberais que, certamente, estão começando a mostrar, em sua aplicação prática, as deficiências de suas formação teórica (TORRES, 1995, p. 134).

Nesse sentido, Silva (2002) afirma em seu livro “Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial” características importantes que por tempos influenciaram e ainda influenciam os projetos financiados pelo Banco Mundial. Segundo a autora, nos anos 1970 a instituição voltou-se fortemente a projetos de combate à pobreza, enfatizando a importância de maior rentabilidade para os países tomadores de empréstimos e chegando até mesmo a postergar preocupações para com direitos universais, emancipação e autonomia, investindo pesadamente no

argumento econômico como aquele capaz de colocar à frente os países envolvidos, em uma prática que pesava sobre decisões de suas inúmeras áreas de atuação, incluindo a educação.

O Banco Mundial apresentava-se como a instituição que possuía as fórmulas universais para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo, preservar o meio ambiente e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. A base de sustentação teórica estava posta, de um lado, na teoria do capital humano em que educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos e, de outro, na teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento. Tem sido expressiva a sua presença e atuação no campo educacional, mediante formulações de políticas e de estratégias traduzidas em projetos, programas e reformas que os Estados capitalistas latino-americanos deverão incorporar para fazer jus à aprovação dos empréstimos externos (SILVA, 2002, p. 61).

Assim, foi (e ainda é) forte a influência do Banco para a adoção de suas políticas por parte dos governos brasileiros, com estratégias, propostas e reformas “com vistas ao reordenamento organizacional, curricular e político da educação escolar pública” (SILVA, 2002, p. 61). Há o entendimento, por parte da instituição, de que os investimentos em educação resultam em transformações econômicas, que alteram o mundo do trabalho e suas possibilidades, passando pela indústria e seu crescimento, mudanças na dimensão sociocultural e política, entre outras.

Nos documentos que tratam da educação, elaborados nos anos de 1970, a dimensão econômica tem se destacado quando fixa as estratégias e as políticas de financiamento, prioritariamente, para a educação primária (primeiro ciclo). O princípio básico concebido é que todo investimento na educação é rentável, mas também se reconhece que os recursos são escassos. Portanto, como se distribuem esses recursos financeiros? Quais os critérios e que resultados os justificaram como essenciais na política intervencionista do Banco Mundial? A direção apontada é a de uma política deliberada pelo Banco, que concebe o sistema educacional associado à mercantilização do ensino; sendo assim, propõe estratégias de financiamento que logrem maximizar os lucros e resultados pragmáticos na educação (BANCO MUNDIAL, 1986, apud SILVA, 2002, p. 62).

A autora prossegue em considerações acerca dos pressupostos do Banco no que se refere à educação. Assim, discorre acerca da capacidade da instituição em

intervir simultaneamente em muitos territórios e que tal ação, em nosso país, chegou às escolas públicas. Por meio dos diários oficiais, estaduais ou municipais, chegam aos professores ordens e projetos a serem executados, seja qual for a localidade, seja qual for a condição de cada uma das escolas. Ademais, pondera que essa é uma prática já bastante comum para o estado de São Paulo, ainda que professores, em suas rotinas, pouco acessem os documentos, as portarias e as resoluções que simplesmente lhes são postas para que sejam cumpridas.

Para Silva (2002), secretários de educação, diretores, supervisores e delegados de ensino³ são, salvo exceções, profissionais especializados aptos a fazer cumprir aquilo que já fora publicado. O Conselho Estadual de Ensino por sua vez “acha-se dividido entre os interesses das elites conservadoras paulistas e as demandas da maioria da população” (SILVA, 2002, p. 95), ou seja, aqueles que estão envolvidos diretamente com a organização da educação em nosso país por vezes se dividem entre demandas sociais e uma fina sintonia e cooperação para com os acordos assinados junto ao Banco Mundial.

Assim, mesmo com distorções, resistências, modificações e impossibilidades físicas, técnicas ou humanas, todas as escolas são controladas, disciplinadas e reordenadas. Não sem resistências, distorções, descontentamentos e modificações. Com raras exceções, a intervenção das instituições externas não só é permitida, como conta com o consentimento e o trabalho contínuo dos burocratas do ensino público, ainda que se registrem os insuficientes resultados alcançados tanto pelo montante de recursos financeiros quanto pela reestruturação da educação nacional (SILVA, 2002, p. 95).

Destaca-se que as políticas sociais, dentre as quais enquadrámos as políticas educacionais, são construídas pelas instituições financeiras com aceite e colaboração principalmente dos governos e das frações mais conservadoras da elite, a fim de que alcancem comunidades científicas e educacionais firmando claramente suas prescrições que, embora sejam alvo de resistências e alterações são, via de regra, executadas. Na organização de tais propostas, há embates políticos, ideológicos e econômicos, que colocam em conflito sociedade civil, empresariado, entre outros, além das organizações acadêmicas e sindicais que,

³ Atualmente nem todos os estados usam a nomenclatura “delegados de ensino”, sendo também denominados “dirigentes”.

normalmente, são aqueles a defenderem uma educação pública que seja laica e de qualidade, respondendo às necessidades sociais de determinado contexto da melhor maneira possível (SILVA, 2002).

Registra-se, ainda, a longevidade e a continuidade da intervenção externa, quase sempre acompanhada de empréstimos para as políticas nacionais. Nesse sentido, intervir do latim *intervenire* significa interpor sua autoridade a favor de seus interesses, tônica constante nas mediações políticas, cuja intencionalidade é obter a posição servil, subordinada com aprovação e consentimento (SILVA, 2002, p. 96).

Assim, o destaque para as palavras de Silva é importante para que encaminhe algumas colocações. A predominância, por parte das instituições financeiras, tem acontecido explicitamente com aceite dos governos, que tomam para si os interesses do capital financeiro, ainda que esses sobreponham necessidades de políticas postas pela sociedade civil. Assim:

No caso brasileiro, há distância real entre as políticas do governo federal e aquelas que emergem das entidades e das associações da sociedade civil. A via da intervenção acelerou-se, na década de 1980, por meio das ações diretas e sistemáticas, acrescidas dos empréstimos solicitados, prioritariamente, ao Banco Mundial, que passou a ser, com o Fundo Monetário, o principal ator na determinação de políticas econômicas e socioeducacionais, através da aprovação de créditos para setores da economia que, por extensão, condicionam a implementação de políticas e de projetos para a educação básica e para o ensino superior (SILVA, 2002, p. 96).

Em nosso terceiro capítulo trataremos de projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial em nosso país e, particularmente, que passam também pela educação do campo. Nesse sentido, é necessário compreendermos que a atuação do Banco Mundial na decisão de empréstimos e juros coloca os países credores em situações a serem estritamente cumpridas, como por exemplo, estudos preliminares e resultados determinados pela instituição, em uma prática uniformizada para todos os devedores – países de contextos tão distintos –, que ao mesmo tempo provoca incompatibilidades diversas (jurídicas, administrativas, financeiras, etc.). Segundo Maria Abádia, ainda assim os governos nacionais construíram alterações de modo a facilitar o enquadramento necessário para tais políticas estratégicas (SILVA, 2002).

Para o Banco Mundial, a estratégia política funda-se numa política educacional de auto-sustentação financeira, mediante redução de provimentos públicos e do incremento com o setor produtivo, estabelecendo vínculos e parcerias das escolas de ensino médio e das universidades com as empresas privadas e redireciona as demandas para as modalidades posteriores, desconsiderando toda a complexidade do processo. Ampliando seu argumento de auto-sustentação para o nível médio (segundo ciclo), opõe-se às políticas que o consideram parte integrante da educação básica e, portanto, de responsabilidade do Estado. De maneira contundente, o Banco Mundial opõe-se às políticas de gratuidade para os níveis médio e superior, determinando que se contenha a demanda, particularmente, no nível superior; divulga amplamente, como política para o ensino superior, procedimentos fundados na produtividade e na racionalidade técnica para aferir produção de conhecimento; propõe o fim da gratuidade para os estudantes, incluindo: cobrança de taxas, pagamento para participação em cursos e contenção de recursos para serviços de alimentação e moradia. (...) Em contrapartida, esses mesmos documentos, publicados pelo Banco Mundial, omitem os impactos sociais e educacionais que tais políticas causariam nos Estados devedores que, tradicionalmente, têm a responsabilidade pública e constitucional de provimento dos serviços públicos não rentáveis, como a educação pública, a saúde, a seguridade social e a habitação a cargo do Estado (SILVA, 2002, p. 97 – 98).

Após anos de atuação, o Banco Mundial e seus defensores afirmaram por incontáveis ocasiões o quão difícil seria a reestruturação dos países tomadores de empréstimos sem o seu auxílio e como a instituição fora responsável pelo desenvolvimento dos primeiros. Silva (2002), no entanto, contesta tais posicionamentos na defesa de que as ações executadas pelas instituições Banco Mundial e Fundo Monetário agiam (e agem atualmente) durante os anos 1980 e nos que seguiram, muito mais no sentido de equilíbrio orçamentário, abertura comercial ampla, liberalização financeira, desregulamentação de mercado interno, privatizações de empresas e serviços públicos, reformas tributárias, flexibilizações trabalhistas e redução máxima de gastos públicos.

Assim, tais premissas e posicionamentos impostos pelas equipes técnicas do Banco resultariam, no âmbito da educação, em características como: ênfase para o ensino fundamental, não aumento de parcela do PIB voltada à educação, currículos elaborados para “preparar para o mercado”, redução de investimentos, programas de avaliação dos sistemas, a centralização de conteúdos básicos postos a partir de parâmetros curriculares nacionais, grande flexibilização para as formas de

contratação de professores e as práticas salariais para com as distintas categorias, descentralização de competências governamentais, privatizações graduais, reforço de práticas cada vez mais individualistas e competitivas, crescimento desenfreado de programas de educação à distância, avaliações quantitativas, terceirizações de serviços, entre outros. Parte-se do pressuposto da educação como serviço a ser regulado pelo mercado, agindo enquanto um instrumento de intervenção e persuasão bastante eficiente, além de cumprir o papel de regulação de conflitos sociais e reintegração de sujeitos considerados aptos ao sistema produtivo (SILVA, 2002).

Acrescenta-se ainda:

O estreitamento das relações dos governos nacionais com as agências multilaterais corroborou para a aproximação e incorporação sistemáticas das políticas nacionais às políticas e estratégias externas. Os desdobramentos para os países devedores foram, por razões internas e externas, aprofundamento da dependência e dos empréstimos. Essa conjuntura gerou as condições para que se difundisse o ajuste estrutural nos campos econômico, político ideológico e social. Em cada estado e nos municípios, as políticas para a educação básica pública implementadas refletem a intervenção da política macroeconômica externa, como resultado da incapacidade dos governos para gerar e produzir políticas sociais e educacionais independentes, mas soberanas. São políticas que destroem a história de lutas e de conquistas dos oprimidos. Não são raros os casos de insolvência dos governos estaduais e municipais sem condições de administrar financeiramente os déficits sociais e o crescimento das dívidas públicas (SILVA, 2002, p. 100 – 101).

Desse modo, a partir de tamanha influência, o Banco Mundial passou a intervir não só como instituição de recursos financeiros, mas também fortemente como agência de inteligência a contribuir para decisões nos programas diversos dos setores de desenvolvimento, com discursos de combate à pobreza e reforma agrária. Entre as décadas de 1980 e 1990, as estratégias divulgadas pelo Banco foram intensamente incorporadas pelos países latino americanos, fato que, conforme construímos nossa argumentação, interferiu também no campo das políticas públicas para a educação, com intervenções diretas em suas elaborações. Trata-se de uma intervenção consentida, com anuência para a maior parte de suas imposições.

No Brasil, relembramos anteriormente a grande aproximação com o Banco a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), que tomou para si os primeiros passos para a imposição do projeto neoliberal. No que se refere à educação destacou-se grande aumento no número de empréstimos para o setor.

Do ponto de vista econômico, tradicionalmente o país internacionalizou-se à custa da dependência, dos financiamentos externos e dos constantes déficits na balança de pagamentos. Outra estratégia de intervenção foram os financiamentos do Banco Mundial aos projetos para a educação básica pública (...) (SILVA, 2002, p. 102).

A autora apresenta três dos projetos implementados naquele período a partir de créditos junto ao Banco, no entanto, ao longo de sua trajetória sabemos que foram muitos os investimentos. Enquanto objeto de nossa pesquisa tratamos, em nosso terceiro capítulo, de um dentre os grandes projetos voltados à educação (Programa FUNDESCOLA, organizado a partir de três projetos / empréstimos). É fundamental que tenhamos ciência acerca de como esses acordos se estabelecem e se desenvolvem e por quais medidas os países estão subordinados às demandas da instituição Banco Mundial.

Para tanto, é preciso esclarecer que não há, por parte da população, ou da sociedade civil organizada, qualquer possibilidade de acompanhamento ou controle que possa interferir nas decisões sobre os recursos, que são realizadas pelo Banco com base especialmente na produtividade dos projetos e a partir de setores que apresentam lucros. Banco e Ministério, ou secretarias de educação, devem ser os responsáveis por diagnósticos, dados estatísticos e indicadores que informem onde o dinheiro será investido e quais os resultados esperados para cada operação e, caso não seja cumprido o estabelecido, é possível a aplicação de suspensões e punições por parte do Banco, o que nos demonstra claramente o posicionamento servil e de total subordinação por parte dos países devedores (SILVA, 2002).

O que mais incomoda nestes projetos é a nula transparência do conteúdo destes acordos. Quais as cláusulas e o que dizem pouco sabemos. E o que é pior, os governos tampouco se comprometem com a transparência dos vários documentos que envolvem as negociações antes da assinatura dos acordos ou empréstimos. E a sociedade civil continua sem instrumentos de fiscalização e controle do Estado. Ressalte-se o caso do documento do Banco Mundial de

estratégia de assistência ao país (*Country Assistance Strategy – CAS*), que contém as estratégias e cláusulas contratuais de acesso restrito e de uso exclusivo das comissões técnicas e dos gestores da equipe do Brasil, as quais, somente em setembro de 1997, tornaram-se públicas, mas continuam com restrição (SILVA, 2002, p. 103).

Sobre os projetos e documentos do BM, relembramos que muitos desses estão acessíveis na rede mundial de computadores, mas apenas em língua inglesa, o que limita a compreensão e a consequente análise dos mesmos. Para além, nos é clara a afirmação posta pela autora de que pouco ou nada intervém a população em geral no que se refere às decisões tomadas pelo Banco que, via de regra, não contam nem mesmo com a participação de profissionais de cada uma das áreas de atuação, sendo formalizadas muito mais enquanto imposições definidas por equipes técnicas, de maneira unilateral.

Assim, há a exigência de sigilo quanto às cláusulas impostas e que não podem ser negociadas ou alteradas, as chamadas cláusulas pétreas, de conteúdo limitado somente aos técnicos autorizados e, do mesmo modo, são dificultadas as intenções daqueles que buscam ter acesso a informações mais específicas de uma “prestação de contas” acerca dos trabalhos realizados (SILVA, 2002).

Há muita resistência, tanto do governo brasileiro como do Banco Mundial, quanto à divulgação dos documentos, na medida em que essas instituições financeiras são guardiãs dos interesses dos centros financeiros mundiais e da política macroeconômica monitorada pelos Estados Unidos, pouco propenso à avaliação de terceiros. De fato, a maneira de conduzir as políticas nacionais vai em duas direções: uma apoiando-se na burocracia cujo funcionamento é assegurado pelo sigilo, hierarquia e autoritarismos. Esta prática tem prevalecido nas decisões de políticas sociais. E outra, a construção da democracia cujos princípios são: transparência, informação, participação, respeito à pluralidade, diálogo e justiça social (SILVA, 2002, p. 104).

Faz-se a crítica à subserviência do governo federal, por meio do Ministério da Educação e das secretarias de educação, que constroem suas políticas mediadas pelas prescrições do Banco Mundial, o que resulta, entre outros aspectos, na sobreposição do ensino fundamental em relação à educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, entre outros setores, apenas pelo entendimento de que é essa a etapa de maior retorno dos investimentos e garantia de crescimento

econômico e desenvolvimento social. Com isso, os conteúdos e as práticas selecionados estão perpassados pela lógica internacional e atendem às demandas construídas a partir de suas equipes técnicas, alinhadas em documentos como os parâmetros curriculares nacionais.

Há, em grande medida, esvaziamento dos conteúdos escolares e desqualificação de profissionais e instituições. Silva (2002) acrescenta que o ensino, tal qual está organizado a partir desses documentos, limita a educação ao ensino e aprendizagem de “rudimentos” que, distribuídos por séries, módulos, ciclos, ou outras nomenclaturas, garantem o ensino básico e suficiente para o consumo e as demandas do mercado, contribuindo para a formação de indivíduos consumidores, ordeiros e competentes o suficiente para escolherem dentre as opções ofertadas.

A estratégia de ação do Banco Mundial, no Brasil, foi impor condições rígidas para novos empréstimos. Se, por um lado, houve crescimento nos empréstimos para o setor educacional, de 2%, entre 1987 – 1990, para 29% entre 1991 – 1994, com prioridade para a educação primária; de outro, as relações foram verticais e de anuência do governo federal e dos estaduais. De acordo com os dados estatísticos e com diagnósticos produzidos pelos membros do Ministério da Educação, o Banco Mundial avalia financeiramente os níveis de ensino que demonstram ser mais lucrativos. Segundo os gestores do Banco, o grave problema educacional no Brasil é a baixa qualidade, causa dos altos índices de repetência e evasão. E, para melhorar a qualidade e eficiência do ensino, estabeleceram-se as seguintes estratégias: melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno. As razões da baixa qualidade e ineficiência da educação pública seriam: a falta do livro didático e outros materiais pedagógicos, prática pedagógica inadequada, que estimula os professores a reprovarem, baixa capacidade de gestão, insuficiente formação e capacitação de professores, superposição de ações entre três instâncias de governos, contratação de funcionários em número excessivo, gastos inadequados, o financiamento total da educação pública em todos os níveis (SILVA, 2002, p. 106).

A partir dessas colocações, Ministério da Educação e Banco Mundial afirmaram como estratégias fundamentais para a melhoria da educação pública brasileira a aquisição de livros didáticos e materiais de ensino em geral; o aprimoramento técnico de docentes; a capacitação constante para avaliações institucionais; melhor e maior gerenciamento da área; melhorias em instalações escolares e a assessoria de alunos, compreendida pela implementação de sistema de avaliação da educação básica.

Essas premissas “gerais” são, posteriormente, especificadas e transformadas em cada um dos casos e, assim, é preciso que compreendamos as condições dos países devedores que, em sua maioria, apresentavam nos anos 1990 (e em grande parte ainda apresentam) pouca competitividade financeira, o que os colocou em situações de subalternidade, em que o Banco Mundial, associado ao Fundo Monetário Internacional, tornou-se o principal idealizador e financiador de um ideário completo político e econômico:

(...) cujos objetivos eram assegurar o pagamento da dívida externa, transformar as bases econômicas dos Estados capitalistas devedores, eliminar características indesejáveis à ideologia neoliberal e reorganizar o processo de acumulação capitalista (SILVA, 2002, p. 109 – 110).

Desse modo, o Banco buscou garantir todas as transformações preconizadas pela teoria neoliberal, já citadas ao longo de nosso estudo, e, no âmbito educacional, majoritariamente garantiu-se a revisão de políticas em todos os níveis e uma reforma educacional que privilegiasse a educação básica, compreendida como oportunidade para recuperação econômica e diminuição de índices relacionados à pobreza.

E, para contemplar seus interesses políticos e subordinar a educação ao modelo econômico, prescreviam o barateamento dos custos da educação para o setor público, a racionalização da oferta do ensino, mediante a adoção de alternativas extra-escolares; o enfoque assistencialista compensatório, o planejamento seletivo, o controle do investimento do setor público e o estímulo do setor privado. (...) O fundamento destas políticas para a educação estão nos mesmos que alicerçam o modelo de desenvolvimento econômico. Sob o pretexto de sintonia entre educação e trabalho, os técnicos apregoam que é preciso formar trabalhadores para obter lugar no mercado de trabalho e reduzem a formação plena, considerando-a residual ou desnecessária. Assim, as políticas para a educação emanadas do Banco Mundial são de natureza discricionária-assistencialista e contencionista-reformista, reduzem o direito à educação apenas ao ensino fundamental, a formação de professores a um treinamento à distância ou em serviço e o ensino a uma instrumentalização de pessoas que conseguiram ultrapassar todas as barreiras e estão em condições de se adaptar às mudanças rápidas (SILVA, 2002, p. 112 – 113).

Assim, com a retomada aqui apresentada de importantes estudos, em períodos distintos, perfaz-se uma história do Banco Mundial, como se estruturou,

político e ideologicamente. Sua trajetória liga-se diretamente à nossa, à educação formulada para nosso país, em seus documentos e atos. A partir dessas passagens podemos compreender algumas das razões pelas quais a educação pública brasileira se estruturou de modo deficitário e dependente, bem como ela se estruturou. As influências da instituição Banco Mundial estão no campo e na cidade, nas periferias e grandes centros urbanos e, a partir de nossas considerações, demonstramos tais movimentos do capital.

Assim, o segundo capítulo desse estudo retoma, por meio de resumos, projetos relacionados à educação do campo, formulados e financiados em parcerias com o Banco Mundial, a fim de que tenhamos a dimensão de sua atuação, montantes envolvidos, prazos, formas de atuação, dentre outras características gerais.

Já no terceiro e último capítulo, lidamos especificamente com um grande programa financiado e formulado entre governo federal e Banco Mundial – O FUNDESCOLA. A partir de todas as suas propostas (trata-se de um grande programa “dividido” em três momentos) procuraremos demonstrar não apenas como estão presentes os preceitos neoliberais já amplamente discutidos, mas também como tais propostas são construídas em defesa do grande capital em sobreposição às demandas sociais declaradas como motivadoras de suas ações.

2 O BANCO MUNDIAL – PROJETOS E FINANCIAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – DE SEU NASCIMENTO AOS TEMPOS ATUAIS

Sabemos que são muitos os financiamentos e projetos encabeçados pelo Banco Mundial em nosso país, atendendo a inúmeras áreas de atuação, como saúde, educação, habitação, entre outras. Ao longo dos anos, o BM tem vivenciado períodos de maior ou menor proximidade com o Brasil, mas é possível reconhecer sua contínua influência na formulação de propostas.

É a partir dessa ideia, de participação assídua nas decisões e rumos para a educação do campo, que construímos essa seção, na intenção de demonstrarmos um histórico de intervenções, consentimentos e grandes valores envolvidos.

Com a proposta de apresentar um levantamento a partir da base de dados do Banco Mundial, entendemos que a esquematização aqui desenvolvida possa servir de consulta e referência aos interessados sobre a Educação do Campo e a instituição financeira analisada. Não temos a intenção de nos aprofundarmos em todos os projetos realizados, mas de apresentá-los descrevendo de quando datam, sua duração, do que tratam, entre outros aspectos introdutórios.

Vale lembrar que a base de dados do Banco disponibiliza seus materiais em grande maioria em língua inglesa (somente as primeiras páginas estão disponíveis em língua portuguesa, mas não os projetos e materiais específicos), assim, os dados aqui apresentados foram traduzidos livremente pela autora. Apenas em alguns poucos casos foi possível o acesso a relatórios em português.

É importante ressaltar ainda, mais uma vez, que nem todos os projetos apresentam os mesmos documentos, sendo que alguns trazem em suas pastas arquivos sob os títulos “relatórios de avaliação”; textos iniciais e de apresentação, “relatórios de encerramento”, “cartas de recomendação”, entre outros. Não é possível observar, todavia, um procedimento único para essa disponibilidade; portanto, cada projeto apresenta um montante de dados disponíveis para leitura e *download* que difere dos demais projetos, ainda que elencados na mesma base de dados.

Outro aspecto observado é que, ao realizarmos a leitura, é possível que imaginemos longos hiatos entre projetos, dada a disposição das datas nos títulos

dos resumos. No entanto, ainda que no contato com os originais haja tal percepção, destacamos que a lista que desenvolvemos não é exaustiva e traz apenas as propostas que de algum modo estão envolvidas com a educação do campo. Assim, nos períodos em que não há a descrição de quaisquer iniciativas, é importante compreender que poderia haver uma proposição, contudo, envolvendo outras áreas cooptadas pelo financiamento do Banco Mundial.

2.1. Projetos financiados pelo Banco Mundial para a Educação do Campo – Um levantamento de sua história – 1944 - 2014

O levantamento aqui apresentado foi realizado ao longo do ano de 2014, com base na palavra-chave *education*. Ainda que optássemos pela versão do *site* em língua portuguesa, não havia resultados para a busca pelo termo educação. A partir dos projetos que surgiram, foi realizada a leitura de todos os resumos e, também, de alguns arquivos. Em seguida, a seleção daqueles que apresentavam relação com a educação do campo.

Para facilitar a compreensão, seguem recortes das páginas do *site* brasileiro (à época do levantamento de dados, ou seja, até 2014).

Primeiramente, para proceder à busca, é necessário clicar na aba à esquerda, no menu “Projetos e Programas”, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Página de abertura do site do Banco Mundial no Brasil

Brasil

VISÃO PANORÂMICA DO PAÍS

	População (i)	200.4 milhões	2013
	PIB (i)	\$2.246 trilhões	2013
	Crescimento do PIB (i)	2.5%	2013
	Inflação (i)	6.2%	2013

Mais dados »

Os esforços para unir crescimento econômico a melhores oportunidades para todos fizeram do Brasil um dos principais atores do debate internacional sobre o desenvolvimento. Entre 2003 e 2009, mais de 22 milhões de brasileiros venceram a pobreza. [Saiba mais »](#)

- Contexto
- Estratégia
- Resultados

Esta página em: [English](#) [Português](#)

Brasil

Aspectos gerais

Projetos e programas

Dados

Pesquisa

Notícias e opiniões

Contatos do escritório nacional

BRA SIL +5561 3329-1000

DESTAQUE 1 / 3

AGRICULTURA E DESENVOLVIMENTO RURAL

Arrivederci, Roma. Bom dia, Brasil!

25 de outubro de 2014 — Turismo se afasta do primeiro mundo e cria oportunidades nos campos da América Latina. [Saiba mais »](#)

Leia também no El País Brasil

Extraído de <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil> , 2014

Figura 2 - Página de busca de projetos e programas financiados pelo Banco Mundial no Brasil

Brasil

Esta página em: [English](#) [Português](#)

Brasil: projetos e programas

A Estratégia de Parceria atual entre o Brasil e o Banco Mundial inclui o Programa Saúde da Família, projetos sustentáveis de desenvolvimento rural no Nordeste e muitos outros nas áreas de educação, água e intervenções urbanas.

BUSCA DO PROJETO

[Exibir todos os projetos »](#)

EMPRÉSTIMO

Brasil: Compromissos por ano fiscal (em milhões de US\$)*

4000	3,774	3,267
------	-------	-------

COMO TRABALHAMOS

- Produtos e serviços (i)
- Ciclo de projetos (i)
- Políticas (i)
- Aquisições (i)

MAPA DO PROJETO

Contatos do escritório nacional

BRA SIL +5561 3329-1000

SCN, Qd. 2, Lt. A, Ed. Corporate Financial Center, Cj. 702/703, Brasília, DF 70712-900

informacao@worldbank.org

Extraído de: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/projects> , 2014

Posteriormente, no espaço para busca do projeto, colocamos a palavra “educação”, para a qual não obtivemos retorno algum. Assim, buscamos pela palavra *education*, da qual surgiram cento e cinquenta e seis projetos, que não

necessariamente traziam a palavra em questão em seu título, mas, em muitos casos, em suas palavras chave e resumos.

Realizamos a leitura dos resumos e de alguns arquivos, mesmo que inicialmente e, assim, selecionamos os projetos relacionados à educação do campo, em um total de 45, a serem apresentados nesta seção. Assim, os resumos aqui organizados são baseados em tradução livre realizada pela pesquisadora e apresentam dados diversos.

Apresentamos, também, um quadro que explicita e facilita a consulta a esses resumos (Apêndice A), no qual trazemos os títulos em inglês e em português, quem são os principais beneficiários de cada projeto (governo federal, governos estaduais), a região ou estado em que foram realizados, o período de execução e o valor emprestado.

Em continuidade a esse capítulo e sob indicação da banca em exame de qualificação, nos atemos aos projetos do programa FUNDESCOLA, nos aprofundando em análises que relacionam nossos pressupostos teóricos a essa ampla proposta.

Projeto 1

Technical and Agricultural Education Project in Brazil

Projeto de Educação Técnica e Agrícola no Brasil – março de 1971

Esse foi o primeiro projeto do Banco Mundial para a área da Educação (e, mais especificamente, atingindo a educação do campo) no Brasil e seu empréstimo alcançava em torno de 8,4 milhões de dólares, em nome do governo federal. Era perceptível, entre os anos de 1960 e 1968, a expansão do sistema educacional brasileiro, o que atingia os níveis primário, secundário e universitário, com investimentos que quase dobraram naquele período.

Contudo, afirmava-se também que embora esses não fossem baixos investimentos para a realidade de nosso país, outros substanciais ainda eram necessários, não apenas financeiramente, mas reformando o currículo e coordenando os trabalhos realizados em âmbitos federal, estaduais e municipais. Assim, esse projeto tinha como foco o ensino secundário e a formação técnica posterior nas áreas agrícola e industrial, tendo sido criado após avaliações em

fevereiro, março e outubro de 1970, sendo o trigésimo primeiro empréstimo da instituição ao nosso país.

Em sua proposta seriam ampliadas e/ou melhoradas instituições federais, visando à formação de técnicos industriais ou agrícolas em nível secundário ou pós-secundário. Haveria, especificamente: Construção e compra de equipamentos para uma nova escola secundária agrícola e extensão para outras sete; construção e compra de equipamentos para duas escolas secundárias industriais; construção e equipamentos para cinco novos centros operacionais de engenharia e extensão de um deles; honorários de consultores, assistência técnica e salários dos responsáveis pelas unidades de projeto.

Metade do investimento era destinada às regiões norte e nordeste, além de outras áreas de menor desenvolvimento. Havia a proposta de melhorias, com auxílio técnico, nos sistemas educacionais de estados como Ceará e Pernambuco e a afirmação de que seriam atingidos 7.900 estudantes. O custo total previsto era de 21 milhões de dólares, dos quais 40% advinham do empréstimo realizado pelo Banco, com amortização da dívida em trinta anos, ou seja, até fevereiro de 2001.

Duração: Esse projeto teve início em junho de 1971 e foi finalizado em dezembro de 1975, totalizando quatro anos e seis meses.

Projeto 2

Second Education Project Brazil (Loan 1067 BR)

Segundo projeto de educação no Brasil (empréstimo 1067 BR) – dezembro de 1974

Projeto de contribuição aos estados do Amazonas, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, com o nome de Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, operando sobre os mesmos termos daquele estabelecido anteriormente (entre 1970-1971).

Tratou de empréstimo no valor equivalente a 25,5 milhões de dólares, 40% do total, destinados às reformas educacionais, nas quais governo federal investiria também 40% e cada secretaria estadual de educação haveria de contribuir com 20% dos custos totais – estimados em US \$ 58,7 milhões. O principal objetivo era apoiar

o governo federal no auxílio aos estados mais pobres do país, para que implantassem reformas visando a melhorias na eficiência dos sistemas de educação, expandindo oportunidades, aliviando escassez de mão de obra qualificada.

Programas voltados às áreas industriais, agrícola e de economia doméstica deveriam ser inseridos nos quatro últimos anos do ciclo básico, enquanto outros orientados e adaptados a partir de necessidades de mão de obra estaduais seriam inseridos em nível secundário.

Afirmava-se que devido a restrições em recursos humanos nestes estados, a implementação do projeto haveria de ser mais lenta do que o que fora concebido pelo governo federal, que percebia dificuldades para sua execução considerando restrições administrativas e financeiras de cada estado, especialmente os mais pobres, nas regiões norte e nordeste, nos quais os sistemas educacionais eram menos desenvolvidos e mais deficientes.

Segundo o Banco Mundial, havia um déficit em termos de formação para esses estados, tanto para alunos quanto para corpo docente qualificado, além de um currículo excessivamente “acadêmico” e que pouco preparava os alunos para o trabalho, o que segundo a instituição demonstrava uma base educacional pouco sólida, considerada como pré-requisito para formação de mão de obra qualificada, em nível médio, o que contribuiria para modernização de inúmeros setores e melhoria do sistema.

A maior parte das instituições estava localizada em áreas urbanas, o que segundo os documentos analisados, permitiria melhor acompanhamento da aplicação de um novo currículo e maior eficácia na formação de professores. Havia ainda algumas escolas “núcleos”, que centralizariam o trabalho em bairros mais pobres. A implementação em áreas rurais seria analisada por equipe específica. Os investimentos seriam destinados, nesse caso, a: Construção, mobiliário e equipamentos a dez escolas de nível básico (1º ao 8º grau); instalação de cinco “centros para o ensino de assuntos práticos e ciência”, para o 5º ao 8º grau, nas escolas satélites; dezenove colégios de ensino secundário (9º ao 11º grau); instalação de doze centros para o ensino de cursos orientados para o trabalho, em torno das escolas satélites (destinados aos alunos do 9º ao 11º grau); programas de treinamento intensivo para 2.200 professores e aproximadamente 300 administradores das instituições atendidas; assistência técnica; levantamentos e

mapeamentos de avaliação institucional, de professores e de requisitos financeiros para a implementação da reforma educacional em áreas rurais das regiões norte e nordeste.

A proposta era de um projeto que atingisse a 27.790 alunos em todos os lugares e turnos, dos quais 9.310 seriam do ensino básico e 18.480 do ensino secundário. O tempo de amortização da dívida era de 30 anos, com carência de 10 anos para início do pagamento.

Duração: O projeto teria início em dezembro de 1974 e seria encerrado em dezembro de 1979, completando cinco anos.

Projeto 3

Rural Development Project in the State of Rio Grande do Norte (Loan 1195 - BR) / Rural Development Project in the State of Sergipe (Loan 1714 – BR)

Projeto de desenvolvimento rural no estado do Rio Grande do Norte (empréstimo 1195 BR) - Novembro de 1975 / Projeto de desenvolvimento rural no estado de Sergipe (empréstimo 1714 BR) – Maio de 1979

O projeto destinado ao Rio Grande do Norte data de novembro de 1975, com aprovação em dezembro do mesmo ano, início efetivo em julho de 1976 e finalização em setembro de 1984, enquanto aquele destinado ao Sergipe teve sua aprovação em maio de 1979, início em fevereiro de 1980 e término em setembro de 1985.

Os dois projetos apresentavam como proposta principal o desenvolvimento rural, lidando com pequenos proprietários e suas famílias, em regiões mais empobrecidas. Lidavam, sobretudo, com o trabalho extensionista de assistência técnica, pesquisas que contribuíssem para as culturas locais, créditos, apoio na organização de posses de terra e titulações, saúde e saneamento, fornecendo em ambos os casos financiamento para construção e compra de equipamentos para postos, além de treinamento de pessoal, administração dos projetos, em contato com os vários órgãos executores.

No caso específico do Rio Grande do Norte, havia contribuições e assistência do Banco Mundial em relação à produção de sementes, pesca no interior do estado, recursos hídricos, o programa piloto no agreste, ou *The Agreste Pilot Program*

também voltado ao desenvolvimento rural da área, além de pesquisas específicas que permitiriam a criação e implementação de outros projetos.

No início da proposta, esperava-se o empréstimo de 12 milhões de dólares, o que, posteriormente se efetivou em 11,4 milhões. O desenvolvimento se daria junto a municípios rurais, em sua maioria de clima semiárido, alcançando entre 20 e 25 mil unidades rurais. Contudo, dadas as condições climáticas e de recursos, o projeto precisou de maior tempo para sua implementação, assim como também de alterações posteriores, concomitantemente à realização da proposta voltada ao estado do Sergipe.

Era parte do programa POLONORDESTE (Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste), criado em outubro de 1974, que atendeu a um total de oito estados e recebeu, ao longo da década seguinte, investimentos do Banco.

O custo total previsto era de 30 milhões de dólares, dos quais aproximadamente 40% viriam do empréstimo realizado, com amortização da dívida em 25 anos e carência de 05 anos para início do pagamento.

Já para o estado do Sergipe, algumas peculiaridades também surgiram no trabalho, como a contribuição na construção de estradas nas áreas selecionadas e a expansão das oportunidades educacionais, com foco na construção de escolas, treinamento de pessoas, entre outros. Afirmava-se, no entanto, que o projeto fora incapaz de lidar com algumas questões, como baixos salários aos professores, materiais inadequados, entre outras mudanças administrativas que, segundo o Banco, já estavam sob sua atenção e planejamentos futuros. O empréstimo previsto era de 26 milhões de dólares, contudo, em setembro de 1985 o projeto foi fechado sem a utilização de 15,9 milhões de dólares.

Duração: A implementação no estado do Rio Grande do Norte totalizou oito anos e dez meses, enquanto no estado de Sergipe foram seis anos e quatro meses

Projeto 4

Agricultural Research I Project

Projeto de pesquisa em agricultura – abril de 1976

A proposta desse projeto era fortalecer, ao longo de cinco anos de execução, a capacidade de pesquisa em agricultura da Empresa Brasileira de Pesquisa

Agropecuária – EMBRAPA. O projeto foi construído em parceria com instituições da Colômbia, Nigéria, Índia e México, tendo como foco pesquisas agrobiológicas para nove áreas distintas – arroz, sorgo, mandioca, algodão, feijão, borracha, gado de leite, gado de corte, ovelhas, consideradas especialmente importantes às regiões norte, nordeste e centro-oeste.

A Embrapa era a empresa executora e, dentre outros detalhes, propunha-se a construção de centros nacionais de commodities, responsáveis por pesquisas em cada uma das áreas escolhidas, além de centros de pesquisa em sistemas agrícolas, que trabalhariam juntamente com os primeiros. Havia ainda a proposta para unidades estaduais, programas de formação a funcionários em cursos e bolsas de pós-graduação.

O custo total do projeto era estimado, à época, em 184,4 milhões de dólares, dos quais 40 milhões comporiam o empréstimo realizado pelo Banco.

Não havia relatório final disponível na base de dados do BM à época da pesquisa, contudo, sabemos, por meio de dados apresentados nos documentos consultados, que a proposta era delimitada a cinco anos de atuação, com carência de outros cinco anos para início de pagamento e amortização em até vinte anos.

A seleção desse projeto, embora não esteja ligada diretamente à educação do campo, se deu considerando as atuações da Embrapa frente a tal área, sempre envolvida, em assistência e fomento, com práticas de formação não só de pesquisadores, mas também de produtores.

Projeto 5

Nutrition Research and Development Project in Brazil (Loan 1302 BR)

Projeto de pesquisa em nutrição e desenvolvimento no Brasil (empréstimo 1302 BR) – junho de 1976

Esse projeto tinha como objetivo fortalecer, ao longo de cinco anos de atuação, os padrões nutricionais da população, especialmente de grupos mais vulneráveis – crianças em idade pré-escolar (até quatro anos de idade), grávidas e lactantes de famílias de baixa renda. A proposta nasceu a partir de visitas do Banco Mundial ao país entre 1974 e início de 1976 e o empréstimo foi representado por Dr.

Bertoldo Kruse de Arruda, presidente do Inan, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (criado em novembro de 1972).

Assumia-se, à época, que o bom direcionamento de investimentos em melhorias na nutrição, poderia diminuir os índices de mortalidade, contribuir para aumento de produtividade e ajudar a alcançar objetivos educacionais, servindo também como veículo de redistribuição de renda.

A má nutrição era considerada também como fator para o não desenvolvimento, algo que não poderia ser ignorado e deveria ser visto de modo contextualizado, atrelado a outras questões. O projeto nascia como parte de um programa de nutrição nacional, entre os anos de 1976 e 1979, incluindo atividades como suplementação às grávidas e mulheres lactantes de baixa renda e crianças pré-escolares nas mesmas condições; alimentação escolar, produção alimentícia, pesquisas e avaliações, entre outros.

Tinha como proposta, sobretudo: o desenvolvimento de base de informações através de pesquisas sobre consumo alimentar, a fim de determinar a magnitude e as implicações do problema nutricional e um programa de políticas agrícolas; o teste de novos ou melhores sistemas de nutrição, trabalhando em conjunto com a extensão rural, o sistema de alimentação escolar, a saúde urbana e rural e os sistemas de entrega e mercados comerciais; o desenvolvimento, teste e produção industrial de baixo custo de alimentos altamente nutritivos e o desenvolvimento institucional, a partir da formação de pessoas e capacidades para treinamentos e suporte organizacional para planejamento de projetos, gestão, monitoramento e avaliação.

Toda a proposta teria custo total de 72 milhões de dólares, dos quais 19 milhões seriam de empréstimo realizado pelo Banco Mundial.

Optou-se pela inclusão desse projeto em nossa pesquisa pois nele propunham-se atividades e desenvolvimento de ações educativas, em espaços urbanos e rurais.

Projeto 6

Integrated Rural Development Project (Loan 1362 BR)

Projeto integrado de desenvolvimento Rural (empréstimo 1362 BR) – dezembro de 1976

Proposta realizada pelo estado de Minas Gerais, a ser implementada na Zona da Mata, região oriental do estado, cobrindo em torno de 3,5 milhões de hectares, em um total de 128 municípios.

Os objetivos principais do projeto eram de melhorias nas condições de vida dos pequenos produtores da Zona da Mata por meio de aumento de produtividade e expansão das áreas de cultivo, além de crescimento e melhorias nos serviços sociais oferecidos à população rural em geral.

Esperava-se o alcance de tais propostas por meio de um projeto integrado, que incluiria: crédito aos produtores para produção de culturas, bovinos e suínos, reflorestamentos, recuperação de terras e instalações elétricas; suporte aos serviços de agricultura, por meio de trabalhos de extensão, pesquisas, demonstrações e desenvolvimento de cooperativas; infraestrutura para educação e saúde e, por fim, suporte para administração, monitoramento e avaliação do projeto.

A proposta foi construída e seria implantada pela Secretaria de Planejamento - SEPLAN e coordenada pela Agência de Desenvolvimento Rural Estadual - RURALMINAS

Especificamente em relação à educação, o projeto buscava a expansão dos serviços oferecidos, especialmente da educação primária em áreas rurais, assim como também formações “técnicas” aos componentes das famílias. Havia o objetivo de prestar assistência à população local a fim de tornar mais eficientes os recursos existentes.

Esse programa, especificamente, seria implementado pela Secretaria Estadual de Educação, incluindo: construção, mobília e equipamentos de 28 centros comunitários de aprendizagem, que serviriam a 5.600 estudantes primários e 840 em “formação profissionalizante”; formação para 200 técnicos e 25 profissionais e professores de ciências; cursos de curta duração, formais e não formais, para instrutores em tecnologia agrícola, gestão agrícola e assuntos relacionados, para servir 21.000 famílias de agricultores; construção, mobiliário e equipamentos para instalações de centro comum com 350 vagas para estudantes; equipamentos para o treinamento de produtores em atividades cooperativas, com supervisão da superintendência de cooperativas; fornecimento de materiais de formação e suprimentos; assistência técnica envolvendo 20 homens/ano em consultorias e serviços e 15 homens/ano de bolsas de estudo para formação de professores de ensino profissional.

Todos os detalhes de construções, contratações, treinamentos e assistências deveriam ser acordados entre as secretarias estaduais com aval do Banco Mundial.

O projeto teria custo de 139 milhões de dólares, dos quais 20,6 milhões seriam tomados como empréstimo junto ao BM.

Duração: a proposta perduraria por cinco anos, entre 1976 e 1981.

Projeto 7

Vocational Training Project in Brazil (Loan 1452 BR)

Projeto de treinamento profissional (empréstimo 1452 BR) – maio de 1977

Esse projeto tinha por objetivo desenvolver a capacidade do Ministério do Trabalho na coordenação e racionalização da expansão da educação profissional junto às agências públicas e privadas por todo o país, agindo em acordo com prioridades estabelecidas para o desenvolvimento à época. A proposta subsidiaria o crescimento em formações profissionais em setores e áreas geográficas específicas, por meio de instalações físicas e treinamentos, além da criação de um sistema de informação e emprego e programas de saúde e segurança no trabalho.

Em sua execução, tinha como indicação a construção, mobiliário e equipamentos voltados às seguintes áreas de formação: industrial por meio do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; comercial por meio do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial / Hotel Escola SENAC; segurança do trabalho e saúde, por meio do FUNDACENTRO - Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho – órgão aliado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, além de treinamentos e assistência técnica, voltados a equipes SENAI, SENAC, SENAC Hotel Escola, FUNDACENTRO, SINE – Sistema Nacional de Empregos, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; bem como pagamentos de salários.

Especificamente no que se refere à educação do campo, o SENAR tinha como proposta o aumento em duas vezes e meia de seu atendimento, alcançando 309.000 pessoas até o ano de 1981, em acordo com regiões prioritárias para o desenvolvimento da agricultura. Os treinamentos seriam oferecidos em unidades móveis, criadas a partir de veículos e conjuntos de equipamentos de formação,

divididos em *kits* de treinamentos separadamente por ramo de atividade, como “conservação de solo”, “proteção de plantas”, “operação e reparo de máquinas agrícolas”, permitindo permutas entre os kits de cada unidade, a fim de ofertar o máximo possível de cursos em cada região.

Os cursos teriam duração entre 150 e 300 horas e seriam oferecidos a pequenos produtores, trabalhadores rurais e artesãos rurais que, anteriormente ao seu início, estariam classificados em acordo com sua idade, escolaridade e atividade econômica, buscando garantir algum grau de homogeneidade nos grupos. Não se previa requisitos específicos para a entrada, além da idade mínima de 14 anos e, ao término de cada curso, os participantes receberiam certificados.

O SENAR adotaria, na execução de seus programas, a mesma abordagem aplicada pela agência que o antecedeu, PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, utilizando órgãos especializados como Ministério da Agricultura, serviços de extensão, bancos de crédito agrícola, máquinas e insumos de fazendas locais na definição detalhada das necessidades de treinamento nas áreas específicas de seu atendimento, para daí então utilizar-se de seus instrutores na oferta dos cursos de formação.

Para além, sua atuação se daria em colaboração constante, em nível federal e estadual, com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, algo a ser estabelecido em acordos aceitáveis para o Banco Mundial e que seriam condição para o desembolso de fundos.

Durante todo o projeto o SENAR trabalharia com equipe de aproximadamente 1.305 pessoas, dos quais 265 profissionais estariam voltados diretamente aos treinamentos, sendo treinados e capacitados para tal.

A previsão total de custos para esse projeto era de 92,51 milhões de dólares, dos quais 32 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao BM, desembolsados ao longo de cinco anos e meio, com pagamento em dezessete anos, incluindo um período de três anos e meio de carência para início.

Duração: O relatório inicial data de junho de 1977, com encerramento em junho de 1985, totalizando oito anos.

Projeto 8

Ceará Rural Development Project – Ibiapaba (Loan 1488-BR)

Projeto de desenvolvimento rural no Ceará – Ibiapaba (empréstimo 1488 BR) – agosto de 1977

O projeto em questão surgiu como subprojeto de outro, o POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste, de maior abrangência e cujo principal objetivo declarado era a melhoria de rendimentos e do nível de vida da população rural do nordeste brasileiro, reduzindo assim imensas disparidades econômicas e sociais entre essa região e o restante do país.

A proposta da Serra da Ibiapaba incorporava esses objetivos, atrelados também à importância do planejamento permanente e coordenação de órgãos responsáveis para diferentes aspectos do desenvolvimento rural no estado do Ceará, definindo custos efetivos para sustentação e ampliação desse desenvolvimento.

Para esse projeto havia um foco regional, concentrado na ampliação de área potencial para a produção de alimentos no estado, buscando também retardar a migração rural – urbana (principalmente interior – Fortaleza, onde serviços urbanos e empregos chamavam a atenção). Colocava-se como meta, portanto, a melhoria de condições de vida de pequenos agricultores e da população rural de baixa renda como um todo.

A principal estratégia proposta era a de melhorias em infraestrutura e serviços diversos, especialmente aqueles em situação mais crítica, concentrando esforços no aumento da produção, emprego e renda, investindo na exploração e melhoria de serviços agrícolas – extensão, crédito, experimentação, mecanização, de modo a beneficiar cerca de 5.800 famílias de agricultores de baixa renda.

Além de investimentos “diretamente agrícolas”, propunham-se outros, como eletrificação rural, desenvolvimento de educação “não formal” de adultos, melhoria na rede de ensino primário rural e expansão de serviços de saúde e saneamento. Embora se tratasse de um projeto multissetorial, não previa um pacote com todas as ações incluídas em um mesmo período, a exemplo de melhorias no ensino primário e secundário, a serem buscadas em fase posterior do projeto, pelo estado então atendido.

Basicamente as atividades a serem desenvolvidas consistiriam em fortalecimento dos serviços de extensão; desenvolvimento de programa de campo

de experimentação; desenvolvimento intensificado da agricultura para 5.800 operações agrícolas de menos de 200 hectares; investimentos adicionais de créditos para aumento de produções de mandioca, cana, legumes, laranjas, amendoins, maracujá, abacates, feijões, urucum e milho; crédito para compra de terra a cerca de 450 meeiros⁴, inquilinos ou proprietários-operadores com terra insuficiente; desenvolvimento de serviços complementares e de apoio a agricultura, como assistência técnica e administrativa para cooperativas, ou mesmo para a mecanização de pequenas produções; construção e/ou modernização de 370 km de estradas e melhoramento de estradas rurais; instalação de equipamentos de eletrificação rural a cerca de 5.000 novos clientes; melhorias nas instalações de serviços de saúde para aproximadamente 25.000 famílias; desenvolvimento de sistemas de abastecimento de água e programas piloto para latrinas e distribuição de filtros de água; construção e melhoramento de oito centros comunitários de aprendizagem e 50 escolas primárias rurais; oferta de cursos não formais para cerca de 6.800 agricultores e 10.000 mulheres e jovens adultos; “reciclagem” de 478 professores primários e supervisores escolares; apoio para a administração, monitoramento e avaliação do projeto / preparação e estudos sobre conservação de solos e desenvolvimento de recursos hídricos, a fim de fornecer bases para outros projetos de desenvolvimento rural em áreas prioritárias do POLONORDESTE no Ceará.

No que concerne à educação especificamente, o projeto se propunha a oferecer “treinamento não formal” a agricultores e suas famílias por meio de cursos diversos em áreas como jardinagem, artesanato, nutrição etc., além de melhorias no ensino primário rural formal. Como citado anteriormente, apresentavam a proposta de construção/melhorias de oito centros comunitários de aprendizagem, que incluíam instalações para formação de 1.280 estudantes, assim como também 50 salas de aula em escolas primárias, formação de alfabetizadores para o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, reciclagem a 478 professores e supervisores, custos de transportes, salários, materiais, entre outros durante o período do projeto, além de uma unidade de coordenação para a Secretaria de Educação, responsável,

⁴ Agricultores que trabalham em terras que não lhes pertencem. Em geral, ocupam-se do trabalho e repartem com os donos os resultados da produção. Os primeiros em alguns casos oferecem casa e, às vezes, um pequeno lote para cultivo particular da família que ali trabalha.

em colaboração com outras agências (EMATER – CE, por exemplo) pela execução dos cursos descritos acima.

Buscava-se, entre outros aspectos, a melhoria (sob a ótica do Banco Mundial) da qualidade da educação como um todo, haja vista que, por exemplo, apenas 10% dos professores primários da região possuíam esse grau de formação, o que impunha a necessidade de investimentos e práticas mais rigorosas em termos de formação e contratação de docentes, o que segundo o Banco representaria um primeiro e importante passo para o sistema educacional da região que, incapaz de financiar tais custos por meio de seus municípios, deveria receber auxílio do governo federal como parte dos investimentos do POLONORDESTE.

O empréstimo proposto atenderia a 30% dos custos totais do projeto, com investimento por parte do BM de 17 milhões de dólares, com pagamento em 15 anos e carência de três para seu início.

Duração: No relatório de avaliação inicial previa-se duração de cinco anos, com início em abril de 1977, no entanto, um relatório de auditoria também disponível para esse projeto afirma que o mesmo foi encerrado em dezembro de 1985, totalizando oito anos e seis meses.

Sobre esse projeto há uma pesquisa em nível de mestrado, do ano de 1982, intitulada “Polonordeste: Proposta Educativa do "Projeto de Desenvolvimento Integrado da Ibiapaba" - Ceará”, de autoria de José Candido Fernandes, pela Fundação Getúlio Vargas.

Projeto 9

Paraíba Rural Development Project - Brejo (Loan 1537 BR)

Projeto de desenvolvimento rural da Paraíba – Brejo (empréstimo 1537 BR) – março de 1978

Assim como o projeto anterior, realizado no estado do Ceará, esse também foi subprojeto do que se conheceu por POLONORDESTE, realizado no estado da Paraíba, cuja população, a época, era 58% rural e dois terços de sua área total em região semiárida (sertão). O documento destaca que ainda que durante os anos 1970 a região nordeste tenha se desenvolvido, o estado da Paraíba havia “ficado para trás”, com uma economia dependente em sua maioria da agricultura de feijões,

milho, abacaxi, banana, mandioca, arroz, algodão, sisal e açúcar, além da pecuária e pesca.

A região selecionada – Brejo – está a leste no estado e abarca quatorze municípios, sendo de clima favorável e altitude benéfica para a distribuição de chuvas, embora convivesse com sérios problemas relacionados à erosão. Sua área se dividia em três principais culturas – batata (20% da área, com chuvas entre 800 mm a 1.000 mm/ano e solos arenosos) algodão e culturas alimentares (também 20% da área total atendida, com condições semelhantes, porém menos especializadas) e a terceira, com 60% da área e cultivo principal de citrus e chuvas entre 1.100 mm e 1.400 mm/ano, topografia “quebrada” e cultivo diverso.

A população a ser atendida pelo projeto em 1976 estava estimada em 187.000 pessoas, ou em torno de 31.300 famílias, estando 77% destas em áreas rurais e o restante nos quatorze municípios citados acima. Inúmeros problemas eram descritos pelo Banco Mundial, especialmente no tocante a saneamento, condições da água para consumo e conseqüente mortalidade infantil, considerada alta (acima de 10% na época). A maioria das escolas estava em prédios inadequados, deteriorados e grande parte dos professores completavam apenas o ensino primário, situação que demandava investimentos.

Assim, tratava-se de um projeto multissetorial, com cinco componentes principais: serviço de produção agrícola, incluindo extensão, formação, pesquisas e exploração; serviços “não agrícolas”, incluindo extensão e assistência técnica, pesquisas, demonstrações e formações; investimentos e créditos para melhorias e expansão de produções de pequena escala e empresas não agrícolas; melhorias em infraestrutura por meio de manutenções em estradas vicinais, serviços de saúde, sistemas de abastecimento de água, apoio nutricional, qualidade e acesso à educação primária e alfabetização e administração do projeto, incluindo sistema de avaliação e monitoramento.

Especialmente no tocante a educação, esperava-se reorganizar principalmente o ensino primário na região do Brejo, com a construção, mobília e equipamentos para 74 unidades, que deveriam atender a um total de 10.560 alunos em dois turnos, incluindo ainda serviços de consultores para a secretaria de educação a fim de elaborarem novo currículo e material didático, “reciclagem” de 28 supervisores e 1.124 professores, melhorias nas condições de trabalho e salários dos professores, formação “não formal” a fim de complementar os serviços

produtivos da região, alfabetização aos adultos das famílias de agricultores, materiais, salários e condições de formação a alfabetizadores.

Parcerias seriam firmadas com, por exemplo, a EMATER, incluindo ainda como meta do projeto a compra de móveis, transporte, equipamentos e despesas com profissionais para formações também junto às agências nacionais SENAC e SENAI, além de formações com artesãos em programa desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba.

O empréstimo realizado pelo Banco Mundial para a execução desse projeto seria o equivalente a 24 milhões de dólares, correspondente a 35% de seu custo total, contudo, até o seu fechamento, 52% desse valor ainda não havia sido desembolsado.

Duração: O relatório inicial apresenta sua aprovação em marco de 1978 e fechamento em setembro de 1986, totalizando, portanto, oito anos e seis meses.

Projeto 10

Agricultural Extension I Project

Projeto de extensão agrícola I – Maio de 1978

Esse projeto apresentava, como foco principal, a intenção em fortalecer a capacidade da EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, de promover e coordenar com eficiência seu trabalho em escala nacional.

Mais especificamente, buscava melhorar a continuidade do financiamento tanto para a EMBRATER quanto para EMATERs (Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural – estaduais) e afiliados, dando solidez e segurança financeira para que pudessem melhorar, modificar e expandir os serviços de extensão aos agricultores; tornaria os serviços de extensão cada vez mais disponíveis para cerca de 1,3 milhões de agricultores, um aumento de cerca de 130% em relação aos números da época.

Melhoraria, também, a qualidade dos serviços já prestados e expandiria sua cobertura, permitindo que pequenos produtores rurais tivessem melhor acesso aos dados sobre as práticas culturais, o mercado, perspectivas, arranjos de crédito e programas de incentivo de produção; aprimoraria os métodos de comunicação em

condições de utilização para incluir métodos de grupo de introdução de audiovisual, a estimulação aos esforços de cooperação e disponibilidade de boletins educativos e folhetos que cobrissem todos os aspectos da produção agrícola; elevaria os níveis de rendimento dos agricultores, em especial um número crescente de pequenos produtores; fortaleceria a técnica de planejamento, acompanhamento, avaliação e capacidades administrativas de ambos EMBRATER e EMATER.

A seleção desse projeto para resumo nesse trabalho de pesquisa se deu em consideração ao fato de que, ao apresentá-lo, os documentos relatam o trabalho extensionista como importante ferramenta na “educação rural”. Entendendo que atividades de formação, com cunho educativo, acontecem para além de espaços formais escolares, avaliamos ser interessante essa inserção.

Ressalta-se que o atendimento previsto a partir desse projeto alcançaria 1,3 milhões de pequenos produtores rurais, sendo em sua maioria os das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, considerando áreas mais empobrecidas. O empréstimo teria valor correspondente a 100 milhões de dólares, com pagamento em 15 anos e três anos como período de carência para início.

Duração: Teria duração de quatro anos, a ser executado entre 1978, com relatório inicial de maio e finalização em 1981.

Projeto 11

Bahia Rural Development Project (Loan 1589 BR)

Projeto de desenvolvimento rural da Bahia (empréstimo 1589 BR) – maio de 1978

Esse projeto foi concebido visando aumento de produção agrícola, rendimentos e oportunidades para a região da bacia do rio Paraguaçu, no estado da Bahia. A ideia era atender a 17.000 famílias de pequenos produtores rurais, assim como também fortalecer as capacidades das instituições locais para orientações aos mesmos.

Era parte, mais uma vez, da série de projetos do POLONORDESTE, assim, o documento apresentava como proposta: intensificação e desenvolvimento de aproximadamente 16.325 pequenas propriedades e 675 operações de créditos relacionadas à criação de gado; expansão e reforço dos serviços de apoio a

agricultura – extensão, pesquisa, produção de sementes, serviços de abastecimento e mecanização, irrigação, assistência técnica às cooperativas, com especial atenção aos pequenos agricultores; melhorias no acesso à terra e títulos para pequenos produtores, oferecendo também créditos de compras; desenvolvimento de infraestrutura por meio da construção e modernização de cerca de 1.140 quilômetros de estradas de acesso, criação ou reabilitação de sistemas de irrigação em pequena escala, construção de instalações de armazenamento de culturas, 12 barragens pequenas “multiuso” e construção de sistemas de abastecimento de água a cerca de 70 aldeias; expansão e melhorias nos serviços de saúde e educação com a construção ou melhoramento de 50 postos comunitários de saúde, 27 centros de saúde e 100 escolas rurais de ensino primário; apoio a administração do projeto, monitoramento e avaliação da proposta.

Especificamente em relação à educação e à formação profissional, o projeto propunha como já citado, construção e equipamentos para 100 escolas primárias rurais, que atenderiam a crianças que andavam três km ou mais, preparação e introdução de novo currículo e materiais didáticos para primeiras a quartas séries formação e atualização de 1.200 professores e 259 supervisores de ensino, formação profissional a cerca de 3.000 pessoas, estudos sobre as necessidades de formação e as projeções de emprego e fortalecimento da Secretaria Estadual de Educação.

Sua realização se daria por cinco anos, contudo, no quarto ano de implementação, após avaliação de impacto e análises, foi requisitada a extensão de suas atividades para mais dois anos, com algumas alterações (construções que deixaram de ser parte da proposta, outras que ganharam espaço, títulos de terras, entre outros). Na educação alterou-se, sobretudo, o número de atendimentos, com a introdução de programa não formal de ensino voltado a 1.700 jovens e adultos, juntamente com treinamentos de equipe formadora.

Inicialmente o Banco financiaria 36% dos custos totais para esse projeto, contudo, mediante alterações realizadas em seu curso, os investimentos passaram a casa dos 70,52 milhões de dólares, o que dizia respeito a 37,4% de seu total, a serem pagos em até 15 anos, com três anos de carência para início.

Duração: Sua aprovação aconteceu em julho de 1978, sendo efetivado a partir de dezembro do mesmo ano, tendo seu término, após extensão citada anteriormente, em agosto de 1986, totalizando oito anos.

Projeto 12

Northeast Basic Education Project (Loan 1867 BR)

Projeto de educação básica no Nordeste (empréstimo 1867 BR) – maio/junho de 1980

O projeto de Educação Básica⁵ no Nordeste (também conhecido como EDURURAL I) surgiu, segundo seus documentos, na intenção de melhorar a cobertura, qualidade e eficiência do ensino básico nos nove estados que formam essa região, pois a educação ali era considerada, à época, particularmente deficiente.

A ideia era ajudar ao governo federal, estados e 248 municípios selecionados na implementação da primeira fase de um plano de desenvolvimento da educação básica de longo prazo, destinado a corrigir “desequilíbrios nas oportunidades educacionais”, tendo como proposta a construção de salas de aulas, desenvolvimento curricular e produção de livros didáticos e materiais de aprendizagem, formação de professores e supervisores, programa piloto de refeições escolares, suporte às administrações municipais de educação, além de estudos de avaliação e mapeamento escolar.

Seriam beneficiados, segundo arquivo do Banco Mundial, cerca de 23.000 professores, 2.000 supervisores e aproximadamente 80.0000 alunos afetados anualmente pelos vários componentes da proposta. Percebia-se o Nordeste como área prioritária, sobretudo em suas zonas rurais e, tamanha era a necessidade da região que, segundo o Banco, apenas 218, ou 18% do total de municípios foram selecionados, considerando casos de maiores necessidades.

Na seleção utilizada pelos agentes, foram aplicados alguns critérios, como problemas severos de acesso, eficiência e qualidade, população do município acima de 40% rural e municípios não assistidos por projetos de desenvolvimento rural integrado (alguns já apresentados anteriormente), além de um limite colocado ao número de municípios por estado, dadas as capacidades e preparação de cada

⁵ Vale destacar que o Banco Mundial trata por “educação básica” os anos que competem a: primeiro ciclo do ensino fundamental (quatro anos de formação à época); primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (oito anos); educação infantil, ensino fundamental e médio (denominação atual). Assim, cada forma de nomear é apresentada pelo Banco em distintos períodos ou ocasiões.

unidade federativa para a execução da proposta. Esperava-se desenvolver condições para a oferta de educação básica de qualidade, eficiente e rentável (palavras retiradas de arquivo do BM) e que fosse, para além, replicável a outros lugares.

Os principais componentes dessa proposta, a ser implementada em cinco anos a partir de março de 1980, eram: instalações físicas – construção, equipamentos e mobílias para as escolas; centros rurais de educação ou núcleos (escolas centrais que propiciavam suporte a outras ao redor); escritórios para unidades municipais de educação e armazéns para programa de alimentação escolar; desenvolvimento de currículo e materiais de ensino/aprendizagem: revisão de currículos para a educação básica rural, produção de livros didáticos e guias de professores, distribuição de pacotes de materiais de ensino/aprendizagem e fortalecimento dos sistemas de supervisão em nível estadual; formação de professores, supervisores e administradores: reciclagem e formação em serviço de professores e supervisores do projeto nos municípios e formação de pessoal técnico e administrativo em níveis municipais e estaduais; programa de refeições escolares: melhorias no armazenamento de merendas escolares, distribuição e sistema de preparação no estado do Piauí, servindo a 150.000 estudantes e novo tipo de programa de alimentação, com base em cooperativa agrícola voltado a 5.000 alunos em Pernambuco, não beneficiados anteriormente por programa como esse; fortalecimento da administração municipal de educação (processo de descentralização aos estados e municípios): estabelecimento ou fortalecimento das unidades de educação municipal em 233 municípios do projeto; estudos: em estados selecionados propunham-se análises acerca dos currículos da educação básica, formação de professores, impactos causados por aluno em desacordo série/idade, formas de ensino e materiais, programas de alimentação escolar e execução de mapa de estudos.

O empréstimo seria o equivalente a 32 milhões de dólares, valor que cobriria em torno de 35% dos custos totais do projeto, cujo reembolso deveria ser realizado em prazo de até 15 anos, com três anos de carência para início.

Duração: O projeto foi fechado com dois anos de atraso, em setembro de 1987, com todos os investimentos previstos realizados, tendo duração total, portanto, de sete anos e três meses.

Projeto 13

Minas Gerais Second Rural Development Project (Loan 1877 BR)

Segundo projeto de desenvolvimento rural de Minas Gerais (empréstimo 1877 BR) – maio de 1980

Os objetivos desse projeto estavam relacionados ao aumento de produção e produtividade de 30.000 pequenas propriedades e 1.100 empresas não agrícolas, buscando a elevar oportunidades de emprego no campo, assim como também levar às áreas rurais mais pobres do estado de Minas Gerais melhorias sociais e de infraestrutura física. Assim, buscariam, dentro dos parâmetros do Banco Mundial, melhorar as instituições locais para a execução, monitoramento e avaliação de projetos como esse, para o qual se previa o aumento do investimento rural por meio de créditos, reforço dos serviços agrícolas, assistência técnica para pequenas empresas não agrícolas, melhor infraestrutura física para os serviços sociais oferecidos e melhor gestão de projetos por parte do estado.

A preparação desse projeto se deu em grande medida com base em outro, anterior, iniciado em 1977 e de atendimento a Zona da Mata, considerado pelo BM como o primeiro esforço voltado à melhoria das condições socioeconômicas das populações rurais mais pobres. Esse, por sua vez, abrangeria toda a região leste do estado, em que se encontrava quase 61% da população e onde foram selecionados 102 municípios, somando 942.900 habitantes, dos quais 70% estavam na área rural, num território total de 61.000 km.

Estudos indicavam que muitos estavam deixando o campo e se dirigindo as cidades, buscando por trabalhos nas indústrias e melhores condições de vida, contudo, à época do projeto, o campo ainda era a principal fonte de renda da população daquela região, que vivia sob condições adversas em termos de oferta de serviços de saúde e educação, condições de saneamento e moradias.

Assim, os principais objetivos incluíam: aumento da produção e produtividade nas pequenas produções agrícolas e pequenas empresas não agrícolas; aumento do nível de renda per capita e oportunidades de emprego, melhor distribuição de renda e diminuição da migração rural-urbana na região; melhoria na infra-estrutura física e social e condições de vida da população atendida; melhorias nas

capacidades institucionais na execução, monitoramento e avaliação do projeto; maior participação local na implementação do projeto.

Especificamente em relação à educação, esse projeto apresentava como proposta a melhoria de instalações e serviços para o ensino primário e secundário, o que incluía a revisão de currículo, formação de profissionais como professores e supervisores, materiais de construção, equipamentos e treinamentos voltados à alimentação e jardins escolares, reforma curricular, adicional de construção e equipamentos para cinco escolas agrícolas, uma primária e quatro secundárias e, por fim, o fortalecimento para a administração do projeto, que seria assumido pela Secretaria Estadual de Educação.

Seriam financiados salários para pessoal de suporte, despesas incrementais, incluindo materiais, equipamentos e veículos e o estado forneceria ao Banco estudos e informações sobre currículos, para que então a instituição, em contribuição, programasse novas propostas. Os custos associados a refeições escolares para as escolas participantes do projeto não estavam incluídos em seu orçamento, mas seriam financiados pelo estado separadamente.

O valor do empréstimo era equivalente a 63 milhões de dólares, com reembolso em 15 anos e carência de três anos para início de pagamento. Entretanto, esse projeto passou por inúmeros reajustes em seu formato e um total de 30,7 milhões de dólares foram cancelados durante o processo.

Duração: Assim como o montante investido, o projeto em questão necessitou de readequações em sua aplicação, assim, o tempo inicial previsto que era de cinco anos, passou a oito anos de duração.

Projeto 14

Ceará Second Rural Development Project (Loan 1924 BR)

Segundo projeto de desenvolvimento rural do Ceará (empréstimo 1924 BR) – Novembro de 1980

Assim como o projeto descrito anteriormente, o segundo realizado para o desenvolvimento rural do estado de Minas Gerais, esse, voltado ao Ceará, apresentava como meta principal o crescimento de produtividade e rendimentos a

aproximadamente 60.000 famílias de agricultores e 1.100 pequenos empresários. Tinha como proposta fornecer extensão agrícola, desenvolvimento cooperativo, assistência a pequenas empresas não agrícolas, melhorias para vias de acesso, serviços de comercialização e irrigação, assim como também para a oferta de educação, saúde e saneamento, entre outras ações.

Buscava-se o crescimento de produtividade e rendimentos e o fortalecimento da atuação de agências estatais junto aos pequenos agricultores, além do planejamento e desenvolvimento de testes de modo a possibilitar que a proposta fosse replicada a outras partes da região nordeste. Com isso, os componentes principais desse projeto, de duração inicial de cinco anos e início em julho de 1980 eram: serviços agrícolas relacionados à extensão, experimentação, agrimensura, titulação e compra e fortalecimento de 12 cooperativas agrícolas; assistência técnica e treinamento a pequenas empresas não agrícolas, atendendo a pequenos empresários e artesãos; suporte para infraestrutura física a partir da expansão e atualização de programa de estradas vicinais, desenvolvimento de instalações e pequenos sistemas de irrigação; suporte para infraestrutura social, com investimentos na expansão da educação básica rural, serviços de formação, saúde e instalações sanitárias; coordenação de projetos e gestão, com especial atenção ao monitoramento e avaliação.

Especialmente no tocante à educação, o projeto em questão afirmava a melhoria da cobertura e qualidade na educação básica no estado, auxílio no desenvolvimento da formação agrícola e profissional, na expansão de educação de jovens e adultos em caráter não formal e fortalecimento do planejamento e gestão educacional. Seus itens incluíam construção, mobiliário e equipamentos de 110 novas salas de aulas e 450 a serem reformadas em escolas primárias; 17 centros de educação rural e dois Gabinetes Regionais de Educação; remodelação e melhorias a três escolas agrícolas de ensino secundário; fornecimento de equipamentos para merenda escolar em 380 escolas; impressão e distribuição de livros didáticos e manuais de ensino; compra de pacotes de aprendizagem aos alunos; formação/atualização a cerca de 3.600 professores e administradores; formação de apoio a pequenas empresas não agrícolas participantes do projeto e gerenciamento de projetos e assistência técnica.

Esperava-se, apenas no que diz respeito à educação básica, beneficiar cerca de 39.000 alunos anualmente, em cobertura a 76 municípios que não haviam recebido suporte semelhante por parte do Banco Mundial anteriormente.

Na ocasião de estabelecimento desse projeto, o valor total a ser desembolsado era o equivalente a 56 milhões de dólares, contudo, ao seu término, esse valor não foi totalmente alcançado (chegaram ao uso de 48,2 milhões de dólares).

Duração: O projeto foi encerrado em dezembro de 1987, dois anos após o esperado, com duração total de sete anos.

Projeto 15

Piauí Rural Development Project (Loan 2015 BR)

Projeto de desenvolvimento rural do Piauí (empréstimo 2015 BR) – Maio de 1981

O projeto de desenvolvimento rural do Piauí declarava buscar o aumento dos níveis de rendimentos e empregos dos mais pobres, melhorando as condições de vida no campo, contribuindo para a expansão da pesca e garantia de abastecimento alimentar adequado a população urbana, além de melhorias para as capacidades institucionais estaduais e locais em fornecer infraestrutura e serviços aos pequenos agricultores e pescadores. Esperava-se o desenvolvimento de práticas simples e de custo relativamente baixo, numa abordagem sólida capaz de contribuir nas ações relacionadas com a terra.

Assim como outros estados, essa proposta era parte do programa POLONORDESTE, em busca de melhorias na produtividade e nível de vida dos grupos mais empobrecidos da região.

Seus principais componentes eram: atividades relacionadas à aquisição e distribuição de terras a pequenos agricultores sem-terra, regularização fundiária de cerca de 900.000 hectares, demarcação de terras para cerca de 1.500 pequenos produtores e assistência técnica ao recém criado Instituto de Terras do Estado; desenvolvimento agrícola com pesquisas aplicadas, extensão, produção e distribuição de sementes, marketing e um programa de irrigação em pequena escala que atenderia a 1.500 hectares; desenvolvimento da pesca com assistência a 1.800

famílias de pescadores por meio de equipamentos, pesquisas e formação; suporte em infraestrutura física com reabilitação e modernização de 1350 km de estradas rurais já existentes e construção de 400 novos quilômetros para acesso rural; infraestrutura social, com a construção de cerca de 200 sistemas de abastecimento de baixo custo para comunidades rurais selecionadas, expansão de instalações para educação do campo, serviços básicos em 11 dos 26 municípios parte do projeto e por fim, suporte a administração do projeto, com a coordenação, planejamento e avaliação das atividades por meio do BM.

Em relação à educação, particularmente, buscava estender as atividades do Projeto de educação básica no Nordeste (empréstimo 1867 BR, de 1980) a onze municípios localizados nessa proposta e não incluídos em planejamento anterior. Esperava-se financiar a modernização de currículos, materiais educacionais, formação de cerca de 650 professores e 40 administradores escolares, construção de cerca de 80 novas salas de aula e remodelação de 50 escolas já existentes. A Secretaria de Educação do Estado do Piauí seria o órgão executor dessa frente.

O empréstimo alcançaria o equivalente a 29 milhões de dólares, reembolsáveis em 15 anos, com carência de três anos para início de pagamento.

Duração: Foi cumprida a proposta inicial de duração de cinco anos, assim, o projeto teve início em meados de 1981 e seu encerramento se deu em dezembro de 1986.

Projeto 16

Second Northwest Region Rural Development Project (Loan 2116 BR)

Segundo projeto de desenvolvimento rural da região Noroeste (empréstimo 2116 BR) – Fevereiro de 1982

Esse empréstimo surgiu como financiamento à segunda fase de outro programa, o POLONOROESTE, designado a contribuir para a organização de uma área de aproximadamente 410.000 km², composta pelo estado de Rondônia e 14 municípios do Centro-Oeste, parte do Mato Grosso. O programa visava aumentar a produtividade, rendimento e bem-estar social e beneficiar cerca de 120.000 famílias de pequenos agricultores.

O projeto voltado ao estado do Mato Grosso, especificamente, tinha como principais objetivos elevar os *padrões de renda e de vida de cerca de 17.500 famílias* em produções de menos de 200 hectares, dando prioridade intensa de assistência a um grupo de 10.000 pequenos agricultores menos desenvolvidos, dos quais 95% eram meeiros ou “proprietários-operadores” de áreas entre 0 e 100 hectares; *promover um desenvolvimento sustentável* da agricultura, principalmente por meio de melhorias nas técnicas de produção, com aumento das áreas cultivadas; *melhorar a agricultura e serviços sociais* na área, ampliar e fortalecer a infraestrutura física e *melhorar a capacidade do governo* para planejar e executar programas de desenvolvimento semelhantes em outras partes do estado.

Suas atividades se concentrariam em cerca de trinta pequenas comunidades rurais, consideradas “pontos de encontro” e centros de serviços para a maioria dos pequenos agricultores da região. Essas comunidades, inicialmente identificadas e analisadas, estavam localizadas em áreas de potencial agrícola considerado razoável e, a partir dos objetivos delineados acima, buscava-se: o fortalecimento e expansão agroecológico, extensão rural, investigação agrícola e de alimentação; melhoria da infraestrutura física, incluindo a consolidação e expansão do armazenamento de colheitas e capacidade de secagem, melhoria e manutenção de estradas municipais, fortalecimento e expansão da educação e instalações de saúde e serviços e construção de sistemas de abastecimento e saneamento e, por fim, aprimoramento no gerenciamento de projetos, pensando a coordenação, monitoramento das atividades em curso e avaliação. Outras atividades complementares, como financiamento e regularização fundiária seriam bancadas e direcionadas pelo governo.

Particularmente no tocante à educação, buscava-se o aumento do acesso e melhoria da qualidade para a educação primária rural. Assim, cerca de 126 escolas, somando 394 salas de aula de 31.520 estudantes e três escolas “polivalentes” (espaços que buscavam expandir oportunidades de treinamento profissional) seriam construídas e equipadas, 122 escolas já existentes seriam renovadas, 1.820 professores e pessoal administrativo seriam treinados, currículos, coordenação e monitoramento para as atividades em educação rural seriam atualizados. Essas medidas buscavam, segundo o Banco Mundial, elevar o nível de matrículas de 65% para 73% na educação primária nas áreas atendidas pelo projeto, a ser executado e coordenado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

O total alcançado por esse empréstimo seria o equivalente a 26,4 milhões de dólares, a serem pagos ao longo de 15 anos, com três anos de carência para início dos débitos. Foram emitidos 22,7 milhões de dólares e 3,7 milhões foram cancelados.

Duração: Esse projeto foi aprovado em março de 1982, com encerramento em dezembro de 1988, após duas extensões de um ano cada a partir de sua data original de encerramento, que seria em 1986.

Projeto 17

Maranhão Rural Development Project (Loan 2177 BR)

Projeto de desenvolvimento rural do Maranhão (empréstimo 2177 BR) – maio de 1982

O projeto de desenvolvimento rural do estado do Maranhão compunha também as atividades do POLONORDESTE, com objetivo principal de elevar a renda e produção agrícola de pequenos produtores na região central e noroeste do estado, auxiliando-os no acesso à posse da terra, técnicas e assistência de *marketing*, pesquisas agrícolas, cuidados básicos de saúde e expansão dos serviços de educação e auxílio na coordenação, monitoramento e avaliação do projeto, que pretendia alcançar a cerca de 39.000 pequenos agricultores, divididos em 46 municípios.

O Instituto estadual de terras seria o responsável pela regularização e redistribuição de terras públicas a esses produtores, para os quais seriam apresentadas também melhorias técnicas no sentido de limitar a erosão do solo daquela região e melhorar a produtividade.

Com isso, os principais objetivos desse projeto eram de alívio de obstáculos para a melhoria da produtividade e dos rendimentos de pequenos agricultores, fortalecimento da capacidade administrativa de instituições locais e estaduais para a formulação de políticas e programas voltados a esse público, incluindo suporte à regularização fundiária e redistribuição de terras. Propunha-se também consolidar e completar atividades iniciadas em projeto anterior, auxiliando agências estatais para o assentamento na área do Alto Turi e as atividades da COLONE – *Companhia de Colonização do Nordeste*.

Outro objetivo a ser alcançado era a introdução de sistemas de produção agrícola compatíveis com os recursos e apoio das atividades produtivas locais, melhorando as condições de vida e tornando mais lenta a migração rural-urbana. Haveria suporte também ao planejamento anual do projeto, juntamente com seu monitoramento e avaliação constantes.

O projeto em questão levava consigo outros três subprojetos a serem executados nas seguintes regiões: Baixada, Alto Turi e Mearim-Pindare. Combinados, incluíam em seus componentes: auxílio a regularização e titulação de terras a cerca de 39.000 pequenos agricultores, o que demandaria cadastros e estudos sobre o uso da terra; assistência a produção com apoio a pesquisas, extensão rural, produção de sementes, comercialização, desenvolvimento cooperativo, apoio a indústrias de pequena escala, pescas em águas do interior e programas de reflorestamento e proteção ambiental; suporte a infraestrutura física com a construção de 510 km de estradas de acesso e melhorias em até 640 km de outras rodovias, além de estudo investigativo sobre potencial de uso dos cursos de água existentes na região; infraestrutura social com a disponibilização de meios materiais para a melhoria do acesso e oferta de educação e saúde, por meio de formações e materiais necessários; contribuição para a gestão das atividades do projeto, de sua coordenação a avaliação final.

No que diz respeito à educação, o projeto previa a construção, mobiliário e equipamentos de 107 escolas rurais, das quais 50% substituiriam instalações antigas, consideradas inadequadas e cujas localizações seriam baseadas em estudos e mapeamentos. Havia ainda a proposta para treinamentos voltados a aproximadamente 800 professores e 100 supervisores e administradores, a serem capacitados por equipes regionais responsáveis pela execução da proposta.

Todo o projeto tinha custo estimado em 122,2 milhões de dólares, com duração prevista para 05 anos e início em abril de 1982 (embora algumas atividades iniciais ocorressem já em novembro de 1981). O financiamento realizado pelo Banco Mundial, equivalente a 42,7 milhões de dólares, foi aprovado em junho de 1982 e as atividades foram encerradas em dezembro de 1988, após um ano de extensão a partir da data original da proposta. Foram desembolsados, no total, 31,7 milhões de dólares, enquanto 11 milhões foram cancelados. O pagamento seria realizado em 15 anos, com três anos de carência para seu início.

Duração: seis anos e oito meses a partir da data oficial de início, abril de 1982.

Projeto 18

Technician Training Project

Projeto de formação técnica – novembro de 1983

Esse projeto teve como responsáveis em sua formulação e principais beneficiários o Ministério da Educação e Cultura e os estados participantes, com assistência do Banco Mundial. Ações seriam desenvolvidas no sentido de equipar escolas, lidar com softwares para currículos e treinamento de pessoal. O empréstimo realizado pelo banco financeira investimento governamental entre 1984 e 1987 para programa de formação técnica.

Os objetivos eram definir uma política em longo prazo para formação técnica no Brasil, adaptando qualidade e quantidade desse tipo de formação as necessidades nacionais e locais, provendo assim os setores da agricultura e indústria de mão de obra especializada. Seria oferecido suporte a programas nacionais de reformas curriculares e planejamento educacional e em torno de 70 subprojetos específicos voltados a escolas técnicas/profissionais.

A proposta foi avaliada em março de 1983 e as negociações realizadas em novembro do mesmo ano. A partir dos objetivos principais, colocados acima, esperava-se desenvolver em nível nacional e estadual mecanismos de administração e planejamento que coordenassem o tipo de formação ministrada nas escolas com a evolução da produção em processos industriais e agrícolas. Em segundo, escolas de formação técnica agrícola e industrial já existentes passariam por reformas curriculares e treinamentos, complementados por melhorias na estrutura física, equipamentos, curriculares, etc.

O projeto consistia, portanto, em dois componentes globais: o primeiro, a partir de programas nacionais, de modo que se empreendesse esforços para melhorar a formação de administradores escolares, professores e “planejadores” da educação, fossem desenvolvidos currículos “melhores”, houvesse fortalecimento da relação entre escola técnica com empregadores industriais e agrícolas, e se realizassem estudos para avaliar métodos de formação e acompanhamento.

Já o segundo componente, dizia respeito a subprojetos específicos para equipar e melhorar bens físicos de escolas técnicas industriais e agrícolas já existentes. Previa-se um total de 70 subprojetos, dos quais 50 estavam voltados a unidades federais e 20 a unidades estaduais. As escolas participantes preparariam propostas para substituição ou suplementação de seus equipamentos e softwares para serem utilizados em treinamentos. Para as escolas agrícolas, os subprojetos incluíam máquinas agrícolas e ferramentas, equipamentos de laboratório, edifícios e, em casos selecionados, alojamentos de pessoal e dormitórios e as necessidades de equipamentos ou construções seriam determinadas com base em um protótipo de escola, concebido para sustentar a produção agrícola escolar e atender as exigências do novo currículo.

A avaliação de propostas seria responsabilidade da COAGRI – *Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário* e seriam elegíveis instituições com oferta de ensino profissional de três anos. Em torno de 90% do financiamento seria destinado às escolas agrícolas e industriais, sendo que aproximadamente 50% das primeiras já existentes necessitavam de reposição ou melhorias em seus equipamentos. Os projetos relacionados à agricultura estariam concentrados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste.

O valor estimado para esse empréstimo alcançava os 20 milhões de dólares, pagáveis em 15 anos, com carência de três para seu início.

Duração: O projeto teve duração de cerca de quatro anos a partir de seu início oficial.

Projeto 19

Northeast Basic Education Project 02 (Loan 3604 BR)

**Segundo projeto de educação básica do Nordeste (empréstimo 3604 BR)
– agosto de 1993**

Esse projeto surgiu em continuidade às atividades do primeiro, firmado em 1980, conhecido como EDURURAL I e os beneficiários para essa implementação seriam divididos em dois programas, entre o Ministério da Educação e do Desporto e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de quatro estados da região nordeste: Ceará, Maranhão, Sergipe e Pernambuco. Vale lembrar que ao tratar de

“Educação Básica”, nesse contexto, o Banco Mundial referia-se às quatro primeiras séries do que era conhecido, à época, como “educação primária”.

Os objetivos principais desse projeto eram elevar o grau de aprendizagem de alunos e alunas, reduzir a evasão e repetência excessivas e aumentar as taxas de conclusão desse nível de ensino nos quatro estados atendidos, através de melhorias na qualidade da educação e da eficiência da gestão. O projeto se propunha ainda a contribuir para a expansão do acesso à escola primária, deixando claro, no entanto, que esse não era o seu principal foco.

A maior parte da verba (97% do total) estaria concentrada em níveis estaduais e municipais, onde se esperava, com suas ações, “agilizar” burocracias da educação, alcançando uma atuação mais eficiente e com melhor alocação dos gastos; aumentar o acesso de alunos do ensino primário das redes estaduais e municipais a manuais escolares, livros e outros materiais didáticos; apoiar a formação e eficácia em sala de aula de professores atuantes nas redes atendidas, bem como as competências de gestão dos diretores escolares; financiamento para “reabilitação” de escolas estaduais e construções, condicionados, no entanto, ao progresso na implementação do programa e reformas de gestão; apoio a projetos propostos pelos estados e municípios que visassem inovações e melhorias na qualidade do ensino primário.

O restante do montante investido (3% do total) seria direcionado ao MEC (Ministério da Educação e do Desporto na época), com objetivos de assistência técnica, formação, estudos, visitas ao exterior e bolsas de estudo em pós-graduação, nacionais e internacionais. Essas finalidades relacionavam-se ao propósito, em âmbito federal, de reforçar as capacidades do governo para a análise das políticas educacionais, melhorar sua eficiência e equidade nas transferências federais, construir sistema de avaliações, reformar programas de materiais didáticos e merenda escolar.

Previa-se, a partir dessas atividades, elevar a qualidade da educação oferecida a aproximadamente três milhões de crianças por ano e essa proposta tinha o custo total estimado em 378 milhões de dólares, dos quais 212 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao Banco Mundial, equivalendo a 65% de suas despesas. Para esse caso, especificamente, houve empréstimo também a partir de instituição japonesa.

O projeto teve sua aprovação em maio de 1993 e se tornou efetivo em fevereiro de 1994 e sua preparação e execução aconteceu concomitantemente a um terceiro empréstimo (*Third Northeast Basic Education*) que atendeu a outros estados da região Nordeste.

O acordo afirmava o reembolso, por parte do governo brasileiro, em até 15 anos, com três anos de carência para início do pagamento.

Duração: Essa proposta foi construída para um total de cinco anos de implementação.

Projeto 20

Third Northeast Basic Education Project (Loan 3663 BR)

Terceiro projeto de educação básica no Nordeste⁶ (empréstimo 3663 BR) – fevereiro de 1994

Esse acordo foi fechado em fevereiro de 1994, sob responsabilidade e desenvolvimento dos estados de Alagoas, Bahia, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte.

Tinha como intenções o aumento na qualidade da educação, redução das taxas de retenção e evasão e elevação no número de alunos que concluíam o ensino primário. Para tanto, o projeto entregaria aos estados participantes um “pacote” de insumos e serviços educacionais considerados, pelo Banco, como “essenciais” a todas as crianças nas quatro primeiras séries, apoiariam ainda programa de renovação da escola e expansão para unidades escolares urbanas e rurais e forneceria ferramentas e incentivos para melhorar a eficiência da gestão e administração dos sistemas de ensino.

Tais ações se esmiuçavam em objetivos ainda mais específicos, como por exemplo, a melhor alocação e utilização de recursos, tendo em vista agilizar burocracias na área da educação; o aumento do acesso e utilização de materiais e manuais de instruções em todas as escolas públicas; melhorias nas habilidades de

⁶ Vale lembrar que durante a implementação do segundo e terceiro projetos para a educação básica no Nordeste, teve início, ainda que como proposta piloto, o programa “Escola Ativa”, iniciativa importante para o atendimento à educação do campo.

professores e diretores; expansão e melhorias nas instalações escolares, tanto para unidades estaduais, quanto municipais.

Para alcançar tais objetivos, havia nesse projeto a proposta de prestação de assistência técnica, treinamento e equipamentos que contribuíssem para a redução da ineficiência de pessoal e alocação de recursos, modernização dos sistemas de administração e gestão e elevação significativa nos gastos com educação para os estados participantes.

Outro componente era o trabalho com pacote de materiais educativos que incluíam livros e outros materiais didáticos, a serem encaminhados aos alunos das quatro séries primárias das redes estaduais e municipais, o que representava 32,4% dos custos totais a serem investidos.

Propunha-se ainda a formação em serviço e assistência a professores e diretores escolares, sempre em busca de maior “eficiência” para a sala de aula e para as ações dos profissionais da gestão, assim como também estavam descritas melhorias nas instalações e infraestrutura das unidades, novamente demonstrando preocupações para com a melhor alocação de verbas.

Por fim, esse projeto propunha estabelecer um fundo de apoio, avaliação e disseminação de programas inovadores para a educação elaborados pelos estados e municípios participantes, que pudessem melhorar a qualidade dos serviços em seus territórios.

O empréstimo realizado pelo Banco Mundial para essa proposta alcançaria a casa dos 206,6 milhões de dólares, a serem reembolsados em 15 anos, com período de carência de cinco anos para início do pagamento. Foi construído e efetivado em consonância com o segundo projeto para a educação básica no Nordeste, cujos objetivos e componentes eram muito semelhantes.

Duração: Sua duração foi prolongada em um ano a partir da proposta original e o projeto foi encerrado em 31 de dezembro de 1999, com duração, entre aprovação e encerramento, de cinco anos e dez meses.

Projeto 21

Land Management III Project – State of São Paulo (Loan 4238 BR)

Terceiro projeto de gestão territorial – estado de São Paulo (empréstimo 4238 BR) – setembro de 1997

Esse projeto, voltado à gestão territorial no estado de São Paulo, foi objeto de investigação em trabalho de mestrado dessa pesquisadora, intitulado *“Formação e qualificação de pequenos produtores rurais – a experiência da Coordenadoria de Assistência Técnica Integral – CATI”*, concluído em fevereiro de 2012, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Aqui, no entanto, apresentaremos alguns detalhes sob a ótica do “emprestador”, ou seja, o Banco Mundial.

A proposta tinha como responsável o estado de São Paulo e, como agência executora, a Secretaria Estadual de Agricultura e Abastecimento, por meio da CATI e, em nível municipal, pelas Casas de Agricultura e seriam beneficiados agricultores de cerca de 1.500 micro bacias hidrográficas, incluindo cerca de 90.000 famílias, das quais 85% possuíam menos de 100 hectares como propriedade.

Os principais objetivos descritos eram o aumento e sustentação da produção agrícola, produtividade e rendimentos, assim como a contribuição para a conservação de recursos naturais, o que se sustentava por objetivos específicos como: promover a adoção de formas sustentáveis e modernas para a gestão do solo, água e conservação da floresta, atuando com as micro bacias e envolvendo a comunidade agrícola; desenvolver a consciência ambiental e participação da comunidade nos esforços de proteção; aumentar a extensão e duração da cobertura do solo vegetativo, protegendo-o assim contra as intensas chuvas de verão; melhorar a estrutura interna do solo e drenagem, aumentando a infiltração da água e eliminação de escoamentos remanescentes.

Os resultados seriam melhorias na perda de solo superficial, no assoreamento de reservatórios e leitos, em inundações e destruição de estradas rurais, prejuízos para lençóis freáticos, poluição das fontes de água. Esperava-se fortalecer para o estado de São Paulo a gestão de recursos naturais e conservação.

A atuação desse projeto se deu também, e em grande medida, pela assistência técnica a famílias de pequenas produções rurais partes das microbacias hidrográficas selecionadas, por meio da ação de agentes extensionistas, organização rural, mapeamento agroecológico, dentre outros.

No que diz respeito à educação do campo, podemos destacar algumas de suas ações. Embora não apresente especificamente a denominação “educação”, as formações em campo por meio de agentes extensionistas em cursos, palestras, entre tantos outros que, por meio de trabalho anterior, sabemos terem ocorrido,

formam um conjunto de atividades educativas, permeadas pelas concepções do Banco Mundial e financiadas pelo mesmo.

Para além, um dos componentes descritos pelo projeto dizia respeito à “Educação Ambiental”, o que contribuiria para a sustentabilidade nas intervenções locais por meio de mudanças em comportamentos sociais em relação ao uso e conservação dos recursos naturais.

O Banco Mundial apresenta uma perspectiva de “ação descentralizada”, de contato direto entre agricultores, comunidades e extensionistas, com apoio de monitores ambientais identificados em cada micro bacia e comunidade. Esse elemento do projeto também se desenvolveria por meio de ações em escolas dos municípios atendidos, fossem elas em área rural ou urbana, treinando gestores e professores para o uso de materiais educativos - jogos relacionados a temática, vídeos, entre outros, produzidos e distribuídos pelo Banco Mundial e agência executora.

O projeto tinha custo total estimado em 124,7 milhões de dólares, dos quais 55 milhões, ou 49,5% seriam advindos de empréstimo do Banco Mundial, reembolsáveis em 15 anos e com cinco anos de carência para início de pagamento.

Duração: O relatório inicial data de setembro de 1997 e o projeto seria finalizado em dezembro de 2005, mas após avaliações, realocações de verbas e redefinição de alguns aspectos, foi efetivamente encerrado em dezembro de 2008.

Projeto 22

School Improvement Project – FUNDESCOLA I (Loan 4311 BR)

Projeto de melhoria da escola – FUNDESCOLA I (empréstimo 4311 BR) – março de 1998

O FUNDESCOLA surgiu na intenção de fortalecer as escolas primárias e instituições públicas por elas responsáveis a partir de uma gestão coordenada, com a finalidade de aumentar as taxas de participação, promoção e graduação, elevando níveis de escolaridade nas microrregiões de capitais do Norte e Centro-Oeste do Brasil. Foi o primeiro de uma série de projetos que atenderiam as três regiões mais empobrecidas do país – Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Os empréstimos realizados pelo projeto contribuiriam com a meta global, segundo o Banco Mundial, de que as crianças das regiões descritas concluíssem com êxito ao menos oito anos da educação básica, o que supostamente garantiria melhor preparo desses alunos para participarem como “cidadãos ativos e produtivos em uma sociedade democrática”.

Para que alcançasse esse objetivo, o FUNDESCOLA procuraria garantir que as escolas cumprissem com padrões operacionais mínimos colocados pela proposta; procurassem atingir metas de desempenho projetadas em parceria com a comunidade, buscando seu desenvolvimento, contratassem professores qualificados e tivessem a sua frente diretores treinados e “eficazes e eficientes” na gestão escolar.

O FUNDESCOLA forneceria a essas unidades, por sua vez, todo o suporte técnico por meio de secretarias estaduais e municipais, com equipe capacitada a facilitar, sustentar e replicar o processo de desenvolvimento escolar. Para além, o projeto equiparia essas secretarias e ofereceria a seus profissionais treinamentos para mapeamentos escolares e para que fossem capazes de envolver toda a comunidade escolar e interessados nos processos de tomadas de decisões. Em nível federal, FUNDESCOLA apoiaria o desenvolvimento e implementação de programas nacionais, incluindo os de avaliação e ensino a distância, destinados a melhorias no atendimento e qualidade educacional.

Como já descrito, todo o programa atenderia às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, embora o primeiro projeto que aqui tratamos abarcasse somente Norte e Centro-Oeste e, mais especificamente, as microrregiões que incluiriam oitenta municípios em torno das cidades de Belém (Pará), Boa Vista (Roraima), Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Cuiabá (Mato Grosso), Goiânia (GO), Macapá (Amapá), Manaus (AM), Palmas (Tocantins), Porto Velho (RO) e Rio Branco (Acre). Suas atividades alcançariam cerca de 4.200 escolas, 24.000 salas de aula e 1.350.000 crianças entre sete e quatorze anos.

Os custos totais desse projeto alcançariam em torno de 125 milhões de dólares, dos quais 62,5 milhões viriam de empréstimo por meio do Banco Mundial.

Duração: a proposta de duração desse projeto era de abril de 1998 a dezembro de 2000, totalizando dois anos e oito meses. Concomitantemente a esse, teria início também o FUNDESCOLA II.

Projeto 23

Second School Improvement Project – FUNDESCOLA II (Loan 4487 BR)

Segundo projeto de melhoria da escola - FUNDESCOLA II (empréstimo 4487 BR) – Junho de 1999

FUNDESCOLA II foi o segundo dentre três projetos destinados a melhoria do desempenho da educação pública primária, voltado a áreas selecionadas das regiões Nordeste (NE), Centro-Oeste (CO) e Norte (N). O programa foi aprovado pelo Banco Mundial e Governo do Brasil e, assim como seus “projetos irmãos”, contribuiria para a meta global de assegurar que crianças das regiões mais empobrecidas do país concluíssem com êxito oito anos da educação básica (ensino fundamental). Novamente, o Banco Mundial afirmava que tais condições contribuiriam para melhor preparar as crianças brasileiras enquanto cidadãos “ativos e produtivos” para uma sociedade democrática, de modo a contribuir na redução das disparidades inter-regionais em termos de educação.

Assim como o projeto anterior, a missão do FUNDESCOLA II era melhorar o desempenho dos sistemas de ensino público nas regiões mais pobres do Brasil, atuando especialmente no reforço das escolas primárias e instituições públicas responsáveis por elas. Assim, esperava-se melhorar os resultados educacionais das crianças matriculadas em instituições públicas das áreas selecionadas, tendo inclusive como alguns dos indicadores de desempenho o aumento proporcional de estudantes que atingissem a oitava série dentro de padrões ditos “aceitáveis” pelo Banco. Com o tempo era esperado que, mesmo após sua realização, os resultados continuassem a surgir, com elevação das taxas em cada uma das regiões participantes.

As atividades financiadas pelo FUNDESCOLA II em muito se assemelhavam as do primeiro projeto, sendo que as principais diferenças eram apenas o período e a área a ser atendida. Enquanto o primeiro priorizou as regiões Norte e Centro-Oeste em dez microrregiões em torno de suas capitais, o segundo atenderia a nove microrregiões adicionais na região Nordeste e oito no Centro-Oeste e Norte do país.

Com o objetivo de reduzir as disparidades no financiamento do ensino primário entre estados e municípios, o Congresso Nacional aprovou em 1996 (instituído pela Emenda Constitucional nº14 de setembro de 1996 e regulamentado

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96) o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que, entre outras alterações, passou a exigir que quinze por cento do total das receitas municipais e estaduais fossem utilizados para um fundo de educação de cada estado, o que garantiria que todos os alunos da escola primária, se matriculados em escolas estaduais ou municipais, seriam beneficiados com um piso de gastos de trezentos reais (trezentos e quinze em 1998, quando de fato passou a vigorar).

O FUNDESCOLA II apoiaria o FUNDEF de duas maneiras principais: em primeiro lugar, auxiliando na responsabilização local por meio da formação de secretários municipais de educação e membros de conselhos legalmente eleitos nas áreas do projeto por meio da coleta e análise de dados financeiros e publicação de informações sobre receitas e despesas do FUNDEF em municípios participantes do FUNDESCOLA II. Em segundo, o projeto desenvolveria programas e ferramentas para usos diversos dos governos municipais e estaduais em atendimento às demandas do FUNDEF, incluindo diretrizes e softwares para criação de sistemas de carreira, monitoramento e desenvolvimento do financiamento, programa para formação à distância voltado a professores participantes, entre outros.

Eram muitas as atividades e envolvimento previsto por parte do FUNDESCOLA II e, nesse momento, procuramos destacar apenas alguns dos mais relevantes. Especificamente em relação à educação do campo cabe destacar uma das atividades em que tanto o FUNDESCOLA I, quanto o FUNDESCOLA II propunham participação. Com o propósito de apoiar o desenvolvimento de modelos pedagógicos e de gestão, contribuiriam para a expansão do programa “Escola Ativa”, já citado anteriormente e iniciado pelos projetos voltados à educação básica no Nordeste (projetos 20 e 21 acima). A contribuição aconteceria especialmente pela ampliação a 178 escolas pelo FUNDESCOLA I e outras 1.200 unidades pelo FUNDESCOLA II.

No que diz respeito aos valores, o projeto teria investimentos estimados em 402,03 milhões de dólares, dos quais 202,03 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao Banco Mundial, reembolsáveis em 15 anos e com período de carência de cinco anos para início do pagamento.

Duração: A proposta inicial para o período de implementação era entre julho de 1999 e junho de 2004, contudo, o projeto foi estendido até dezembro de 2005, totalizando seis anos e cinco meses.

Projeto 24

Bahia Education Project (Loan 4592 BR)

Projeto de educação na Bahia (empréstimo 4592 BR) – dezembro de 2000

O projeto de educação em questão surgiu com propósito de melhorar o sistema educacional baiano e responder às demandas e necessidades da população daquele estado. Ele complementaria inúmeras ações do governo e se concentraria em melhorar a qualidade do ensino fundamental e secundário, elevando o acesso às escolas e aprimorando o sistema de gestão, tanto em meio urbano, quanto em meio rural.

Foi concebido para ações durante quatro anos e meio e seria dividido em duas fases, sendo que a primeira duraria dois anos e meio e teria investimentos de 116 milhões de dólares e a segunda fase, de dois anos, em torno de 100 milhões de dólares. O empréstimo a que nos referimos neste momento foi realizado em suporte à primeira fase da proposta.

Essa fase incluiria três principais componentes: melhorias na qualidade das escolas; expansão do acesso ao ensino público; fortalecimento da gestão educacional.

Os principais indicadores de desempenho ao longo de sua implementação seriam a redução das taxas de abandono escolar, aumento da taxa de promoção dos alunos do ensino fundamental e secundário, aumento do desempenho médio desses alunos em português e matemática e elevação na taxa de promoção de alunos nos 100 municípios mais pobres dentre os atendidos. Tais objetivos seriam atingidos por meio de inúmeras ações, organizadas pelo estado e municípios. Após a conclusão da primeira fase do projeto e avaliações específicas de seu desempenho, entendeu-se que alcançou satisfatoriamente suas metas para o período.

Conforme colocado anteriormente, a primeira fase desse projeto teria investimento total de 116 milhões de dólares, dos quais 69,6 milhões caberiam ao

empréstimo realizado pelo Banco Mundial, com período de cinco anos de carência para início de pagamento e 15 anos para reembolso da dívida. A agência executora da proposta seria a Secretaria de Educação do estado da Bahia.

Duração: O projeto seria realizado entre dezembro de 2000 e junho de 2003, totalizando dois anos e seis meses.

Projeto 25

Ceará Basic Education Quality Improvement Project (Loan 4591 BR)

Projeto de melhoria da qualidade da educação básica no Ceará (empréstimo 4591 BR) – março de 2001

Esse projeto foi elaborado na intenção de promover maior qualidade, eficiência e equidade na prestação de serviços de educação no estado do Ceará a partir de melhorias relacionadas ao desempenho acadêmico, ao ambiente de aprendizagem, a ampliação de acesso por parte de jovens excluídos de processos educativos até então a partir do uso de metodologias alternativas, buscando ainda atender com especial atenção aos municípios mais empobrecidos, visando também o fortalecimento da capacidade gerencial e administrativa de forma eficiente em níveis central, regionais e municipais.

Sua proposta decorreu de outro plano de ação voltado ao mesmo estado, anterior, vigente entre os anos de 1999 e 2003 e veio ainda complementar e dar suporte a outros voltados à educação na região nordeste, complementando-os e atendendo, a partir de já existentes, um total de 184 municípios.

O Banco Mundial apontava, nesse documento, a pobreza do estado do Ceará como um problema agudo e histórico que, embora viesse passando por progressos, ainda se tratava de uma característica severa e profunda. Para o BM, o nível da educação era constantemente atrelado à pobreza, assim, alegava-se que 84% dos pobres viviam em casas em que os membros da família possuíam quatro anos ou menos de escolaridade, o que segundo a instituição demandava por intervenções específicas em 54 municípios de situação mais grave e não beneficiados anteriormente por programas públicos.

O indicador principal desse projeto, a ser alcançado até dezembro de 2005, seria o aumento de 15% no número de turmas de 4^a e 8^a séries que executassem

satisfatoriamente testes padronizados de Português e Matemática, realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAAB).

Para além, esperava-se: aumento do índice de conclusão do ensino fundamental (08 anos) de 72% para 80% nas escolas estaduais e municipais; elevação nas taxas de matrículas para a educação infantil – grupo de 0 a 03 anos de 11,4% para 22% e no grupo de 04 a 06 anos de 72,4% para 80%, incluindo programas “não formais”; redução da taxa de distorção “idade-série” no ensino fundamental, de 56% para 35% e aumento no acesso ao ensino fundamental para jovens e trabalhadores de 19 a 39 anos de 36% para 41%, de modo que 25% dessa população, ou cerca de 90.000 pessoas alcançassem ao menos os quatro primeiros anos de escolaridade.

Entre outras ações, esse projeto reforçava atitudes de descentralização na prestação de serviços de educação, usando como exemplo o apoio a atividades de gestão escolar baseadas em conselhos de escola e equipe gestora, além da eleição direta para diretores e decisões por parte de alunos, pais, professores e funcionários. Defendia ainda a execução efetiva do FUNDEF (já apresentado anteriormente), que ajudasse secretarias municipais de educação a gerirem de maneira mais eficiente seus recursos e implementassem ações de melhoria de qualidade e melhor coordenação entre sistemas estaduais e municipais, considerando legislação do ano de 1995 que havia municipalizado o estado do Ceará apontando condições e instrumentos básicos para coordenar estado e municípios no tocante à educação.

Tais intenções justificavam até mesmo parcerias com setores privados, além de comunidades locais e governos, afirmando sempre a busca por melhoria na qualidade dos serviços prestados em educação e na gestão.

Os beneficiários seriam, até 2005, 122.000 alunos entre zero e três anos de idade; 18.800 entre quatro e seis anos; 67.200 entre sete e 14 anos; e 90.000 entre 15 e 39 anos. Embora atingisse a uma imensa população em idade escolar, algumas intervenções, como a implementação de planos de desenvolvimento escolar, expansão da educação infantil, inovação na educação do campo por meio do programa Escola Ativa, entre outros, seriam direcionados apenas aos municípios mais empobrecidos.

O empréstimo a ser realizado pelo Banco Mundial tinha valor equivalente a 90 milhões de dólares, com período de cinco anos de carência para início do

pagamento e 15 anos para reembolso, sendo a Secretaria de Educação do estado do Ceará a agência executora.

Duração: A proposta original para o período de implementação seria de 2001 a 2005, contudo, após revisões, o projeto teve sua execução entre março de 2001 e junho de 2008, totalizando sete anos e três meses.

Projeto 26

Natural Resource Management and Rural Poverty Reduction Project (Loan 4660 BR)

Projeto de gestão de recursos naturais e redução da pobreza rural (empréstimo 4660 BR) – abril de 2002

Esse acordo foi realizado entre Banco Mundial e o estado de Santa Catarina, “tomador” do empréstimo. Seu objetivo principal era a redução da pobreza rural no estado, atrelada à melhoria na gestão dos recursos naturais. Esperava-se melhorar a renda e subsistência das famílias rurais mais pobres por meio de: apoio aos esforços do governo para a integração entre desenvolvimento ambiental e social enquanto estratégia de redução de pobreza; reforço para a governança local tendo a participação comunitária na tomada de decisões; reversão na degradação de terras e melhor proteção dos recursos naturais do estado e melhoria na geração de rendas, oportunidades e condições de vida para a população rural pobre.

Os principais indicadores de desempenho para essa proposta, a serem efetivados durante seu período de execução, seriam a redução da pobreza rural em 70% das 880 micro bacias assistidas pelo BM; o funcionamento eficaz de mecanismos de participação nas comunidades das micro bacias, em níveis regionais e estadual; a melhoria das práticas de gestão de recursos naturais em todas as micro bacias acompanhadas; a elevação da qualidade da água e redução das perdas de solo nesses espaços; a melhoria da renda familiar e emprego entre o público atendido e a promulgação e publicação de regulamentação ambiental do estado de Santa Catarina, com aplicação piloto da concepção de corredores ecológicos e áreas protegidas.

O Banco Mundial alegava que a partir de suas experiências em projetos de redução de pobreza rural, associados com a gestão de recursos naturais,

incorporariam para esse projeto definições bem estabelecidas, atuando com base em indicadores socioeconômicos e ambientais, tendo maior peso aqueles relacionados à pobreza. Assim, o grupo prioritário para atendimento era o de “pobres rurais” com renda agrícola líquida per capita de menos de dois salários mínimo, incluindo aqueles classificados como “marginais”, com renda agrícola líquida per capita inferior a um salário mínimo.

Considerando a concentração do público alvo em determinadas áreas do estado, o projeto empregaria seus esforços em regiões como o centro (planalto) ou o extremo oeste, áreas com grande parte das micro bacias elegíveis para a proposta e em que poderiam dar ênfase aos agricultores mais pobres com atividades de geração de renda e apoio a subprojetos de redução da poluição, proteção de recursos e melhor gestão da terra, de modo a garantir a solidez do ambiente e respeito às legislações ambientais como veículo para obtenção de produtos certificados e seguros.

No que concerne especificamente à educação do campo, o projeto tinha como uma de suas ações subcomponente de Educação Ambiental, a ser desenvolvido também em adesão e cooperação com as comunidades, tendo, no entanto, atividades específicas nas escolas do campo, demonstrando a visão conservacionista e práticas possíveis para os jovens. Esse se esmiuçaria em cerca de 1.000 projetos de ensino ambiental, atingindo a cerca de 122.000 alunos, em 3.796 escolas em três linhas de atividades distintas: extensão rural para as escolas e famílias do campo em saneamento ambiental e tecnologias ambientais inovadoras; mobilização comunitária e arte e direito ambiental e produção de materiais didáticos.

Assim como para o projeto de micro bacias do estado de São Paulo, não detectávamos um componente explícito para a educação do campo, nesse caso também entendemos ser impossível, embora não o apresente, desconectar tais práticas e sua relevância da oferta de educação que chega ao meio rural.

O empréstimo em questão alcançaria montante equivalente a 62,8 milhões de dólares, reembolsáveis em quinze anos e com período de carência de cinco anos para início do pagamento.

Duração: O período previsto inicialmente era de abril de 2002 a dezembro de 2008, contudo, após revisão, o projeto foi prorrogado até setembro de 2009, totalizando sete anos e cinco meses.

Projeto 27

Paraná Biodiversity Project

Projeto de biodiversidade do Paraná – Abril de 2002

Esse projeto, relacionado à biodiversidade no estado do Paraná, nasceu com objetivos de apoio à conservação da biodiversidade e gestão sustentável de recursos naturais em duas ecorregiões ameaçadas no estado, a Mata Atlântica e Mata de Araucárias. Sua intenção era também de desenhar e implementar um modelo de melhor conservação para o estado, o que seria permitido por meio de melhor integração entre intenções governamentais, comunidades rurais e organizações da sociedade civil, diminuição de ameaças à biodiversidade através do estabelecimento de práticas sustentáveis em áreas específicas, além de práticas de controle, execução, análise, fiscalização e revisão de legislação pertinente.

A execução com sucesso dessa proposta seria acompanhada a partir de alguns indicadores, como por exemplo: manutenção da abundância relativa das espécies selecionadas nas áreas protegidas; consolidação/reabilitação de áreas protegidas; aumento da conectividade (ligando áreas protegidas, recuperação de reservas legais e micro bacias hidrográficas, incorporação de fragmentos) para constituir corredores de tamanho e qualidade para promover eficazmente a conservação adequada da biodiversidade; formação/educação por meio de profissionais capacitados em conceitos de biodiversidade e de programação relacionada ao projeto, com a participação/formação de 19.600 produtores; campanhas de sensibilização sobre a importância da integração da conservação da biodiversidade; criação de uma unidade de planejamento macro para desenvolver planos estratégicos de intervenção nas eco regiões descritas; reabilitação de 40% de reserva legal em áreas prioritárias; estabelecimento de capacidade de monitoramento, avaliação e desenvolvimento de base de dados sobre biodiversidade e seus indicadores; descentralização das funções de fiscalização ambiental nos municípios atendidos, com aumento concomitante de agências de aplicação eficazes; redução do desmatamento e queimas ilegais.

Em relação à educação, o componente deste projeto buscava, sobretudo, uma mudança de atitudes e comportamentos, além de ampliação de conhecimentos, habilidades e competências requeridos para a conservação da biodiversidade entre

as partes interessadas no projeto e agentes ambientais, procurando garantir ainda o apoio de populações rurais na adoção de tecnologias agrícolas e pecuárias “ambientalmente benignas”, envolvimento da sociedade civil, incluindo a participação de organizações não governamentais – ONGs, entre outros.

Para tanto, propunha a capacitação de agentes executores em diferentes níveis do governo, estadual e municipais, por meio de cursos específicos que possibilitassem a assunção de responsabilidades e fiscalização ambiental; a divulgação de conceitos e práticas a beneficiários da proposta por meio de cursos para as comunidades rurais, adoção de atividades e tecnologias, formação por meio de subprojetos, dias de campo, entre outros; o desenvolvimento de materiais promocionais e educativos, manuais pedagógicos e de operações, comuns em atividades de extensão agrícola.

Assim, embora não trate explicitamente de educação escolar, é inegável tratar também de proposta envolvendo educação do campo. O montante envolvido alcançava o equivalente a oito milhões de dólares.

Duração: A implementação previa início em agosto de 2002 e encerramento em janeiro de 2007, contudo, após revisão, o projeto foi encerrado em janeiro de 2009, totalizando seis anos e cinco meses.

Projeto 28

Third School Improvement Project – FUNDESCOLA IIIA (Loan 7122 BR)

Terceiro projeto de melhoria da escola – FUNDESCOLA IIIA (empréstimo 7122 BR) – Maio 2002

Esse acordo de empréstimo foi firmado entre o Brasil e o Banco Mundial, sendo uma das partes do Programa FUNDESCOLA, dividido em três, em períodos distintos (porém contínuos) de atuação. Assim como os projetos anteriores, surgia na intenção de contribuir para assegurar educação às crianças das regiões mais pobres do país – Norte, Nordeste e Centro-Oeste, buscando com que concluíssem ao menos até a oitava série, último ano do ciclo fundamental.

Como em muitas outras ocasiões, o Banco Mundial afirmava que isso ajudaria a garantir melhor preparo para que os sujeitos atendidos participassem “enquanto cidadãos ativos e produtivos” em uma sociedade democrática, o que ajudaria na

redução das disparidades brasileiras. O objetivo principal era auxiliar as secretarias de educação para que reduzissem suas desigualdades e elevassem a eficácia/efetividade dessas escolas, dentro da capacidade financeira de cada governo local.

Os componentes apresentados nesse projeto diziam respeito a: elevação dos padrões operacionais mínimos – atividades destinadas a auxiliar as microrregiões atendidas a estabelecerem políticas para melhorias das escolas, iniciando programas de investimentos que elevassem as condições de aprendizagem a partir de normas comuns.

A partir desse componente surgiam algumas subdivisões, como o financiamento para reabilitação ou melhorias na segurança das escolas, instalações sanitárias, condições operacionais, entre outras que não alterassem a área construída ou layout interno, o que atenderia a 10.000 salas por meio de transferências de fundos para as escolas e auxílio de conselhos e secretarias no monitoramento e implementação. Outros subcomponentes diziam respeito ao fornecimento de mobiliário e equipamentos necessários para o mínimo de atendimento qualitativo nas escolas, também direcionados a cerca de 10.000 salas; compra de 5.000 livros destinados às unidades atendidas e financiamento para a expansão de 108 salas de aula e construção de 545 novas.

O segundo componente tratava de processos de desenvolvimento escolar, o que auxiliaria as secretarias a reforçarem as capacidades das escolas para formularem planos estratégicos e de ação para melhorarem seu atendimento aos alunos, reforçaria e alinharia questões administrativas, sistemas de gestão e acompanhamento e elevaria a eficácia dos professores e a adequação das abordagens realizadas em sala. Como subcomponentes eram colocados o acompanhamento e apoio a preparação e avaliação do processo de planejamento estratégico das unidades escolares; transferências de fundos diretamente aos conselhos escolares, a partir de definições estabelecidas pelos Planos de Desenvolvimento Estratégico e efetivação de modelos de ensino-aprendizagem que contribuíssem para a melhor eficácia do docente e resultados das aprendizagens dos alunos.

O último componente era intitulado genericamente “reforço do setor da educação” e abrangeria atividades destinadas ao fortalecimento das secretarias de educação para alcance das metas estabelecidas em cada um dos elementos desse

projeto. Dividia-se em subcomponentes como: desenvolvimento institucional das secretarias de educação, cujo principal objetivo era, a partir de exercícios de planejamento estratégico, desenvolver e implementar Planos de Gestão de Secretariado (PGS); fortalecimento de conselhos de escola, em que a partir de financiamentos para os conselhos, esperava-se desenvolver tais atividades de modo a aproximar pais e famílias em geral para que assumissem responsabilidades e auxiliassem para as melhorias necessárias no espaço escolar e, por fim, um subcomponente de gestão e monitoramento de projetos e pesquisas, com a intenção de financiar atividades de assistência técnica e supervisão.

A principal missão declarada pelo programa era a melhoria da educação para crianças, conforme colocado anteriormente, advindas das regiões mais empobrecidas do país. Assim, buscava melhorias para o desempenho das escolas primárias públicas e as secretarias de educação responsáveis por essas. São inúmeros os detalhes sobre os quais podemos nos debruçar, já que esse foi um grandioso projeto, de altos investimentos e múltiplas ações. No que cabe a esse resumo, destacamos uma das intervenções, que diz respeito a nossa proposta de discussão especificamente, a educação do campo.

Como colocado anteriormente, FUNDESCOLA I e II financiariam parte do programa *Escola Ativa*, o que prosseguiria para essa terceira implementação, mediante alguns critérios de elegibilidade por parte do Banco Mundial: escolas localizadas nas microrregiões alvo de atendimento; escolas públicas estaduais ou municipais; unidades com conselhos escolares, registradas no Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar; escolas consideradas elegíveis a partir de avaliação de status do projeto Fundescola.

O empréstimo realizado pelo Banco Mundial para financiar parte desse projeto teria valor, nessa terceira fase, equivalente a 160 milhões de dólares, com o prazo de cinco anos para início do pagamento e reembolso em 12 anos.

Duração: O projeto foi aprovado em maio de 2002 e tinha previsão para término em dezembro de 2006, com duração de aproximadamente quatro anos e meio; contudo, após revisões, foi finalizado em junho de 2008, totalizando seis anos.

Projeto 29

Amapá Sustainable Communities Project (Loan 7265 BR)

Projeto comunidades sustentáveis do Amapá (empréstimo 7265 BR) – outubro de 2004

O projeto para comunidades sustentáveis no estado do Amapá visava atendimentos diversos, lidando com comunidades rurais e urbanas, setores como pesca, saneamento, proteção a inundações, entre outros, tendo como proposta o desenvolvimento desses territórios e sujeitos a partir dos recursos naturais e outras formas de gestão e entendimento sobre desenvolvimento social.

O Amapá seria o estado tomador de empréstimo e a Agência de Desenvolvimento do Amapá - ADAP, o órgão executor da proposta. Seu relatório inicial datava de outubro de 2004, no entanto sua efetivação tinha início previsto para fevereiro de 2005.

O objetivo principal dessa proposta, sustentado pelo Banco Mundial, era de aprendizagem sobre abordagens específicas da Amazônia para redução de pobreza urbana e rural por meio de medidas ambientalmente sustentáveis, economicamente eficientes e socialmente equitativas, o que se esmiuçava em outros, como: redução da pobreza rural através de melhor acesso a serviços sociais, infraestrutura básica e atividades produtivas e de crédito que respeitassem o meio-ambiente; redução da pobreza urbana com foco em desenvolvimento econômico e social de bairros de baixa renda; integração entre desenvolvimento socioeconômico e conservação ambiental em nível local; criação de capital social por meio de organizações comunitárias reforçadas e construção de capacidades de participação, tomada de decisões e gestão de recursos públicos por parte dos interessados e desenvolvimento da cidadania pela formação, participação de grupos minoritários, capacitação local e sensibilidade para tomadas de decisões. O Banco Mundial declarava, já desde o início, a intenção em “aprender e ampliar lições” com esse projeto.

Especialmente no que se referia à pobreza rural, o Banco Mundial afirmava que o desenvolvimento econômico desses territórios, baseado na exploração de recursos naturais, vinha sendo dificultado pela falta de capital de investimento e assistência técnica, além de infraestrutura e serviços inadequados, isolamento de mercados, práticas ambientalmente insustentáveis e produtividade de baixo nível. Assim, propunham como estratégias o fornecimento de subsídios e assistência

técnica a subprojetos direcionados às comunidades para solucionar tais problemas, disponibilidade de microcréditos, e fortalecimento da “voz do pobre rural”.

Assim, um dentre os componentes a serem desenvolvidos ao longo dos anos de implementação era o de subprojetos ligados ao desenvolvimento comunitário rural, com investimento de aproximadamente 2,5 milhões de dólares na intenção de construir capacidades e fornecer subsídios para que fossem desenvolvidos e geridos por associações comunitárias e de produtores, com 10% da verba a ser destinada a povos indígenas e quilombolas e mulheres e adolescentes pobres. Para fortalecer a participação dos últimos especialmente (para povos indígenas e quilombolas havia outras especificações), seriam financiados dois tipos de propostas: de infraestrutura ambiental e social e de suporte para investimentos produtivos ambientalmente sustentáveis. Como exemplo de atuações com infraestrutura o relatório apresenta trabalhos relacionados ao abastecimento de água potável, postos de cuidados primários de saúde, manutenção e depuração de estradas rurais, creches, escolas, bibliotecas, centros de esporte e recreação, distribuição de eletricidade, sistemas de telecomunicações rurais, entre outros. Já para investimentos produtivos e ambientalmente sustentáveis, há exemplos como trabalhos com manejo florestal sustentável, melhorias na qualidade do solo, unidades comunitárias de base para processamento de farinha de mandioca, silos de grãos em pequena escala, instalações de processamento para polpas de frutas, viveiros e mudas, apicultura, práticas de pesca sustentável.

Essas possibilidades eram preliminares e baseadas em pesquisas de demanda com as comunidades, assim, o projeto também estava livre para financiar outras atividades que não surgiam nesse relatório, mas que fossem levantadas pelos sujeitos atendidos.

O empréstimo realizado pelo BM para tais realizações seria de 4,8 milhões de dólares, com período de sete anos de carência para início do reembolso, a realizar-se em 15 anos.

Duração: A primeira expectativa para o período de atividades em seu relatório inicial era de fevereiro de 2005 a junho de 2009, contudo, após revisões o projeto teve seu encerramento em dezembro de 2010, com extensão de 18 meses e duração total de cinco anos e dez meses.

Projeto 30***Bahia Education Project – Second Phase (Loan 7186 BR)*****Projeto de educação na Bahia – Segunda fase (empréstimo 7186 BR) – junho de 2003**

Esse projeto surgiu em continuidade ao primeiro (vide projeto 25), na intenção de prosseguir com suas atividades de melhorias voltadas ao ensino fundamental e secundário, elevação do acesso às escolas secundárias e avanços no sistema de gestão. Lembrando que a proposta foi, ao todo, programada para duração de 05 anos, sendo que o primeiro projeto seria concluído em junho de 2003 e as atividades do segundo iniciariam em julho do mesmo ano.

Suas intenções eram de melhorias para os resultados alcançados, a serem aferidas principalmente pela diminuição nas taxas de abandono e elevação na promoção de estudantes e seus desempenhos em testes padronizados. Especial atenção deveria ser dada ao ensino secundário, na intenção de elevar suas matrículas.

O relatório produzido pelo BM afirma ainda que, como as mudanças na educação acontecem lentamente, muitos problemas apresentados na primeira fase do projeto continuavam a desafiar a Bahia no início da segunda etapa, embora melhorias pudessem ser notadas. Desse modo, algumas atualizações seriam necessárias, o que justificaria a continuidade da proposta.

Para essa etapa o governo baiano esperava expandir a implementação do PDE – Plano de Melhoria Escolar (Plano de Desenvolvimento da Educação), ampliar a oferta de vagas nas escolas secundárias, consolidar a avaliação dos alunos e sistemas de certificação iniciados no primeiro projeto. O empréstimo teria valor equivalente a 60 milhões de dólares, com período de carência para início de pagamento de cinco anos e 15 anos para sua finalização.

Embora a fase dois alegasse continuidade nas proposições da primeira etapa, não encontramos quaisquer indícios de atividades relacionadas à educação do campo. Assim, optamos por inserir esse projeto nesse conjunto de resumos apenas por afirmar, por inúmeras vezes, a continuidade do que fora desenvolvido entre 2000 e 2003.

Duração: Essa etapa fora aprovada em junho de 2003 e, após revisão, encerrada em junho de 2007, com duração de quatro anos.

Projeto 31

Bolsa Família Project (Loan 7234 BR)

Projeto Bolsa Família (empréstimo 7234 BR) – Maio de 2004

O relatório inicial do primeiro projeto Bolsa Família data de maio de 2004 e apresenta como setores de seu atendimento “serviços sociais”, saúde e ensino primário. Seu tema é descrito como proteção social e gestão de risco e desenvolvimento humano, em empréstimo que alcançaria a casa de 572,2 milhões de dólares, o que aparenta ser um alto valor mas corresponderia apenas a 9,3% do total a ser investido.

Trazia como principais objetivos a redução da pobreza e desigualdade e “promoção de capital humano”, a partir de investimentos entre as famílias mais pobres com transferências monetárias diretas. A assistência do Banco Mundial seria de apoio a esses objetivos, reforçando sistema de identificação de público alvo, desenvolvendo sistema de monitoramento e avaliação e oferecendo reforço a base institucional de funcionamento do programa.

O projeto proposto incluiria cinco componentes: transferências condicionais de dinheiro; fortalecimento do sistema para identificação de público alvo; desenvolvimento de monitoramento e sistema de avaliação; fortalecimento institucional e gestão de projetos.

A respeito das subvenções voltadas às famílias, essas surgiam na intenção de permitir acesso à saúde, educação e outros serviços, o que estava descrito em manuais operacionais do programa. Já o quesito que se referia ao fortalecimento do sistema para identificação de público alvo trabalharia com a prestação de assistência técnica e realização de treinamento e seminários, a fim de melhorar os mecanismos utilizados pelo programa e reformular cadastros, melhorando estratégias, reduzindo erros administrativos, reforçando a capacidade técnica e tecnológica para acompanhamento, entre outros.

O trabalho a ser desenvolvido junto ao Banco Mundial buscava ainda desenvolver sistema de monitoramento e avaliação, acreditando que esse contribuiria para melhores *feedbacks* e noções sobre a qualidade da prestação dos serviços, a fim de detectar problemas, de modo que pudessem ser corrigidos rapidamente. Esperava-se também reforçar o quadro institucional do programa Bolsa Família, desenvolvendo manuais operacionais, normas e fortalecendo sua gestão.

Por fim, o Banco Mundial buscava fortalecer a capacidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome na implementação de projetos.

Cabe ressaltar que a seleção desse projeto nessa pesquisa se deu, particularmente, por seu atendimento às zonas urbanas e rurais, influenciando assim também na realidade da educação do campo para sujeitos atendidos, já que dentre os critérios para captação da verba está a manutenção de frequência de crianças em idade escolar.

Duração: A previsão era para que esse projeto fosse concluído em 31 de dezembro de 2006, com a duração total de dois anos e seis meses.

Projeto 32

Maranhão Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project (Loan 4735 BR)

Programa Integrado do Maranhão: Projeto de redução da pobreza rural (empréstimo 4735 BR) – abril de 2004

Esse projeto foi descrito, em seu relatório de avaliação inicial, como elaborado em atendimento ao alívio da pobreza, a princípio com a expectativa de duração de 04 anos.

Alguns dos dados levantados datavam de 2001, o que colocava, à época, o Maranhão como o segundo estado mais pobre do Brasil, tendo por base a renda per capita, além de ser o estado também com o segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em patamar definido a partir de combinações entre indicadores de igualdade, educação, saúde. Havia preocupações particularmente em seu atraso em relação à educação, com nível médio de escolaridade de 2,8 anos, o que estava muito abaixo se comparado ao restante do país e mesmo no que

se referia à região Nordeste. Para além, o Maranhão era o estado mais rural, o que combinado ao baixo IDH, resultava em necessidades socioeconômicas, em infraestrutura e serviços.

Assim, o estado tinha como meta a elevação de seu IDH entre os anos de 2000 e 2007, o que acreditava ser viável a partir de sua trajetória nos anos antecedentes e experiências consideradas “inovadoras” pelo Banco Mundial no sentido de descentralizar o governo, que fora dividido em 18 unidades de gestão regionais e era considerado ativo na tentativa de mudar a cultura local e afastar o clientelismo e patronagem em relação aos serviços prestados para a população.

A partir desses preceitos, o governo estadual declarou alguns pontos de atenção, como educação, saúde, água e saneamento, geração de emprego, tecnologias, preservação ambiental e gestão do setor público e planejamento, além de outros, atrelados especificamente ao desenvolvimento do setor privado por quatro eixos principais: agroindústria, turismo, construção e mineração / metalurgia.

Assim, o projeto proposto tinha como principal objetivo o apoio ao governo do estado do Maranhão, em esforços para reduzir a pobreza e elevar o IDH usando abordagens de desenvolvimento que afirmavam serem conduzidas pela comunidade e tendo como base propostas anteriores.

Tais metas se desmembravam em questões pontuais, como: reforço, em nível estadual, da capacidade de gestão baseada em resultados, pensando em planejamento transsetorial de integração, acompanhamento e avaliação de políticas e investimentos públicos; apoio a ações de desenvolvimento de integração nos níveis municipal/local por meio da concepção e implementação de planos de desenvolvimento municipal integrado e a introdução de acordos de desempenho entre estado e municípios; financiamento de investimentos comunitários voltados para a demanda de geração de renda, saúde, saneamento, educação, cultura, gestão ambiental e outros de impacto ao IDH e sustentabilidade ambiental; reforço da governança municipal através da participação de associações comunitárias e conselhos municipais nas decisões diretamente relacionadas às melhorias das condições de vida da população rural pobre, a partir de capacitação focada nas questões de sustentabilidade ambiental nos processos de tomada de decisões.

Especificamente no tocante à educação do campo, afirmava-se o escasso acesso em meio rural, onde alunos normalmente não alcançavam além do quarto ano primário e a evasão era alta. O analfabetismo de jovens e adultos era o dobro

da média nacional e algumas estratégias, em acordo com o Banco Mundial, eram necessárias: aumento do acesso e qualidade nas quatro primeiras séries do ensino básico; aumento dos níveis de alfabetização, ligando intimamente programas de alfabetização com atividades produtivas para manter a motivação de jovens e adultos para a participação e redução da mortalidade infantil e materna.

O Banco afirmava ainda que embora subprojetos sociais fossem elegíveis a apoios, normalmente as comunidades tendiam a priorizar outros tipos de investimentos, assim, ao longo dos anos que se seguiriam, era necessário que o estado empenhasse esforços para informar conselhos municipais e comunidades a fim de motivá-los a participarem de programas de eficácia comprovada, como por exemplo “Vamos Ler”, “Pronera” e “Escola Ativa”, ao mesmo tempo em que também seriam estimulados a identificarem quaisquer intervenções em outros setores que pudessem interferir nos objetivos traçados para educação e saúde, como eletrificação rural, abastecimento de água, transportes locais.

Essa proposta, em seu todo, afirmava melhorias na qualidade de vida de cerca de 80.000 famílias rurais do estado do Maranhão, o que somava aproximadamente 400.000 pessoas, em um total de 216 municípios. Teria o custo total de 40 milhões de dólares, dos quais 30 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao Banco Mundial.

Duração: Foi aprovado em maio de 2004 e encerrado em dezembro de 2008, totalizando quatro anos e sete meses.

Projeto 33

Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement Project (Loan 4754 BR)

Desenvolvimento integrado em Pernambuco: Projeto de melhoria da qualidade da educação (empréstimo 4754 BR) – outubro de 2004

O relatório inicial para avaliação desse projeto data de setembro de 2004 e é apresentado como proposta que atenderia à educação primária e secundária, com temas como “Educação para todos” e “Descentralização”. Surgiu com expectativa de implementação de quatro anos, a ser iniciado em março de 2005 e concluído em dezembro de 2009.

Tinha como objetivo apoiar o governo do estado de Pernambuco para “melhoria da eficácia e eficiência” da prestação de serviços, assegurando inclusão social e desenvolvimento humano. Esses propósitos se esmiuçavam em outros: melhorar a qualidade, eficiência e inclusão do sistema de educação pública; modernizar e reforçar a capacidade de gestão, financeira e administrativa da Secretaria de Educação para definir políticas e diretrizes para o setor e oferecer educação pública de forma eficiente e apoiar o esforço global de modernização do Estado por meio de intervenções junto à Secretaria de Educação para que fosse possível replicar tais modelos em outras instituições estaduais.

Até 2009, esperava-se que o projeto resultasse em aumento do número de alunos a concluírem o ensino fundamental, redução nas taxas de reprovação, redução na distorção ano-série, elevação das taxas de aprovação e diminuição do abandono nas escolas indígenas e quilombolas, entre outros.

O projeto descrito colocava ainda como relevante a melhoria da qualidade da educação básica, tanto em nível estadual, quanto municipal e, assim, conforme descrito anteriormente, buscariam reduzir taxas “prejudiciais” (repetência, evasão) diminuindo também o número de alunos acima da idade inseridos no sistema, o que consideravam crucial para alcançar metas estabelecidas no encontro Educação Para Todos (EPT)⁷. Declaravam ainda a busca por práticas que desenvolvessem a autonomia das escolas, para que essas encontrassem suas próprias estratégias de desenvolvimento, além da busca por soluções a desafios que consideravam fundamentais, como o estímulo ao desenvolvimento econômico, promoção da inclusão social, especialmente de jovens em risco, modernização da governança e aprofundamento de reformas na administração pública, com foco particular nas questões de educação, saúde e segurança pública e aumento do acesso à água e saneamento em áreas pobres.

É necessário deixar claro que esse projeto desenvolveu inúmeras atividades, em parceria com outros, por todo o estado de Pernambuco e atendendo à rede estadual e municipal. No que se refere especificamente à educação do campo, cabe apenas ressaltar que, embora esse estado fosse dentre os mais urbanizados da região Nordeste, apresentava ainda grandes desigualdades em seu interior e boa

7 Em 1990, mais de 150 governos adotaram a Declaração Mundial de Educação para Todos e Todas em Jomtien, na Tailândia, para estimular os esforços para oferecer a educação adequada. Dez anos depois, em Dacar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação reafirmou o seu compromisso e adotou os seis objetivos para a Educação para Todos(EPT) até 2015 (Disponível em <www.campaignforeducation.org>).

parte de sua população e escolas no campo, cerca de 57% delas e, assim, as ações elaboradas para a efetivação do projeto alcançavam também em áreas rurais, comunidades quilombolas e tribos indígenas, ligadas, como afirmado anteriormente, a outros programas desenvolvidos concomitantemente.

As atividades a serem realizadas atingiriam, segundo relatório inicial, cerca de 2,17 milhões de estudantes das escolas municipais e estaduais, incluindo matriculados no ensino fundamental e secundário (ensino médio). Esperava-se também, indiretamente, beneficiar toda a população do estado de Pernambuco.

A contribuição por empréstimo a ser realizada pelo Banco Mundial seria de montante equivalente a 31,5 milhões de dólares, com período de 05 anos de carência para início do pagamento e 17 anos para quitação da dívida.

Duração: Esse projeto foi aprovado em outubro de 2004, mas iniciou suas atividades efetivamente em meados de 2005, com finalização prevista para 2009, com quatro anos de implementação, mas que após revisão teve seu tempo estendido em seis meses.

Projeto 34

Ceará Inclusive Growth Project – SWAp II (Loan 7600 BR)

Projeto de crescimento inclusivo do Ceará – SWAp II (empréstimo 7600 BR) – setembro de 2008

O projeto aqui descrito apresentava como temas a reforma do setor público e privado, água e saneamento, educação e saúde. Suas propostas tinham como finalidade declarada a contribuição para a expansão e consolidação de avanços sociais e a modernização institucional do estado do Ceará, contribuindo para outros nove programas de investimentos realizados nos setores acima, selecionados para otimizar o desenvolvimento.

Seus objetivos específicos buscariam: ajudar o governo do Ceará a melhorar sua situação fiscal; fortalecer o sistema do estado de gestão baseada em resultados; promover melhor qualidade de serviço na educação (especialmente alfabetização); melhorar o acesso aos serviços de água e esgoto; eficiência da saúde; autarquias responsáveis pela qualidade e entrega da água e reduzir as barreiras impostas aos investimentos empresariais.

No que se refere à educação, afirma o Banco Mundial que o projeto SWAP I abordou os principais desafios do setor, por meio de apoio ao governo para implementação de ciclo de testes aos alunos, melhorias para a alfabetização, cuidados para com eficiência e qualidade nas despesas, melhorias na cooperação estado–municípios para organização da educação primária, em progresso considerado notável e suficiente para que administrações subseqüentes refinassem prioridades e adicionassem o foco no desempenho educacional.

A operação *Swap I*, segundo o banco, cumpriu satisfatoriamente e ultrapassou suas intenções no âmbito da educação, assim, a continuidade se daria por novas ações: para os testes, havia o compromisso de alargamento da cobertura de exames anuais para escolas rurais e pequenas, não alcançadas pela implementação anterior; a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC se empenharia também em, a partir de resultados de testes, utilizá-los para informar sobre o desenvolvimento das unidades escolares e abordar deficiências.

Havia ainda um forte desejo de concentrar esforços na alfabetização de crianças, entre a primeira e quarta séries, que não vinham alcançando níveis satisfatórios, o que prejudicava sua vida acadêmica subseqüente e preocupação com jovens que concluíam o ensino médio, mas eram incapazes de ingressar em universidades ou encontrar empregos devido às suas deficiências acadêmicas e fatores externos relacionados às suas condições sociais.

Assim, para abordar a alfabetização, propunha-se o lançamento do programa “Alfabetização na idade certa”, o que incluía materiais pedagógicos especiais, formações de professores, salas de reforços, avaliações externas anuais de todos os alunos do segundo ano para estabelecer uma base e medir progressos, prêmios para alunos e professores por bons desempenhos e intervenções pedagógicas para lidar com os resultados das avaliações.

O programa também receberia assistência da Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Unicef – Fundo das Nações Unidas Para a Infância, que apoiariam agentes de alfabetização e consultores para fortalecê-lo em âmbito municipal. A educação pré-escolar também seria abordada por meio de cobertura e desenvolvimento de currículo voltado às creches e todos os 184 municípios participantes das atividades descritas seriam geridos de maneira centralizada pela SEDUC.

Outra grande preocupação demonstrada pelo projeto em relação à educação se referia à qualidade do ensino médio, no sentido de preparar alunos para as universidades ou postos de trabalho, o que era considerado muito difícil. Tratava de programa estabelecido pelo governo, que propunha treinamentos em informática, inglês, ciência e matemática após os horários de estudos regulares, uma ideia que ainda não havia sido lançada e sobre a qual não estavam certos no que se referia à aceitação e impacto.

O empréstimo realizado pelo Banco Mundial alcançaria montante referente a 240 milhões de dólares, com período de 07 anos de carência para início do pagamento e 15 anos para sua quitação.

Duração: A proposta foi aprovada em setembro de 2008, mas iniciou efetivamente em maio de 2009, com data prevista para encerramento em novembro de 2009 mas, após revisão, estendida até junho de 2012.

Projeto 35

Sergipe State Integrated Project: Rural Poverty (Loan 7595 BR)

Projeto integrado do estado de Sergipe: Pobreza rural (empréstimo 7595 BR) – outubro de 2008

Esse projeto apresenta em sua descrição os setores da agricultura, pesca, setor florestal, administração pública, além de temas como serviços rurais e infraestrutura, participação e engajamento civil, geração de renda rural não agrícola, políticas e instituições rurais, entre outros. Era parte do Governo do Sergipe e o desenvolvimento rural com estratégias de inclusão e tinha como objetivo melhorar o acesso da população rural mais empobrecida a infraestrutura socioeconômica básica, elevar os ganhos por meio de investimentos em atividades produtivas, assim como qualificar a ligação entre pequenos produtores e mercados e estimular a integração intersetorial de investimentos em áreas rurais pelo fortalecimento da participação, planejamento e monitoramento em níveis estadual, municipal e local.

Almejava-se, com a conclusão de suas propostas: que 70% do financiamento fossem voltados a subprojetos de infraestrutura socioeconômica nas 41 comunidades mais pobres do estado; que a renda familiar dos beneficiários fosse elevada em 3,0%; que 70% das associações com subprojetos de investimento

produtivo conseguissem contratos com compradores comerciais; que o índice de capital social fosse elevado em 30%; que ao menos 35% dos subprojetos de investimento produtivo fossem liderados por mulheres, entre outros.

Acerca de seu primeiro item, cerca de 1.000 subprojetos de pequena escala seriam financiados, visando melhor infraestrutura socioeconômica como, por exemplo, investimentos em abastecimento de água, eletricidade, saneamento, melhoria habitacional, atividades ambientais e culturais, melhorias das escolas e postos de saúde e tecnologia da informação e treinamento e investimentos produtivos para o mercado, com assistência técnica (agro processamento, pecuária em pequena escala, piscicultura, produção de mel, empreendimentos não agrícolas de pequena escala). Todos os investimentos, segundo o Banco Mundial, visavam melhorar as condições de vida e bem-estar de cerca de 100.000 pessoas, em aproximadamente 670 comunidades.

Como em projetos anteriores, era esperado que as próprias comunidades, por meio de suas associações e conselhos municipais de participação, conhecidos no Sergipe como Conselhos de Desenvolvimento Municipal, identificassem, priorizassem e executassem os investimentos, guiados por uma campanha de informações para que compreendessem regras e objetivos do projeto, seus componentes e manual operacional.

A maior parte dos recursos seria voltada aos 41 municípios mais pobres, com IDH Municipal menor do que 0,623 e os 30 municípios restantes receberiam valor estimado em 30% dos fundos para investimentos em subprojetos.

O segundo componente desde projeto dizia respeito ao desenvolvimento institucional, executado pela Companhia de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe (PRONESE), que incluía assistência técnica e formação para apoiar a mobilização e fortalecimento das associações comunitárias para identificação, preparo, operação e manutenção de investimentos dos subprojetos; capacitação de conselhos municipais para gerir as responsabilidades definidas no Manual Operacional do Projeto, incluindo a avaliação e supervisão das associações comunitárias, planejamento participativo, gestão financeira dos subprojetos comunitários e gestão ambiental de propostas das comunidades e workshops e seminários para conselhos municipais e associações comunitárias visando a troca de experiências sobre projetos em implementação e facilitação da integração entre programas de redução da pobreza federal e estadual.

O componente três tratava da integração horizontal e se efetivaria pela assistência técnica, consultorias, aquisição de software e sistemas para a Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN), na intenção de reforçar sua capacidade de gestão baseada em resultados para melhorar o planejamento, integração, monitoramento e avaliação de políticas e investimentos públicos para a redução da pobreza, melhorar o alinhamento de despesas públicas com as prioridades de desenvolvimento do estado e apoiar a modernização e administração pública.

Quarto e último componente, cerca de 2% do montante desse projeto seriam voltados a sua administração, supervisão, monitoramento e avaliação, financiando custos operacionais.

Em acordo com os apontamentos anteriores, no que se refere à educação do campo, particularmente, essa proposta estaria fortemente envolvida com as questões de infraestrutura, não só pelo investimento específico em unidades escolares e implementos, mas também com propostas relacionadas que garantissem acessos, como estradas rurais, eletrificação, saneamento, etc.

Esse projeto teria custo total em 27 milhões de dólares, dos quais 20,8 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao Banco Mundial.

Duração: Seu relatório inicial datava de outubro de 2008 e seu encerramento fora previsto para dezembro de 2011, data que, após revisão, foi redefinida para junho de 2012.

Projeto 36

Piauí Green Growth and Inclusion Development Policy Loan (Loan 8128 BR)

Política de desenvolvimento crescimento sustentável e inclusão do Piauí (empréstimo 8128 BR) – fevereiro de 2012

Executado pela Secretaria de Planejamento do Estado do Piauí, esse empréstimo, no valor referente a 350 milhões de dólares, financiaria projeto que tinha como principais áreas/campos de atuação: promoção do “verde” e do crescimento inclusivo nas zonas rurais, através da melhoria da posse da terra, agricultura sustentável e sustentabilidade ambiental, apoio ao crescimento inclusivo pelo reforço do acesso à educação básica, aumento dos resultados de

aprendizagem das escolas públicas, maior participação de jovens em situação de vulnerabilidade nas políticas e programas públicos e promoção da sustentabilidade fiscal através de maior eficiência na gestão das despesas.

Desse modo, os principais resultados a serem alcançados seriam: promoção do crescimento das zonas verdes nas zonas rurais a partir do aumento de 100% de pedidos de regularização rural fundiária, submetidos aos órgãos competentes, aumento de 15% no número de pedidos elegíveis ao crédito cedido pelo PRONAF – Programa Nacional da Agricultura Familiar, PROGERE – Programa Estadual de Geração de Emprego e Renda no Meio Rural, atuando em 112 municípios, 13.0000 hectares de terras no CAR – Cadastro Ambiental Rural, na região do Cerrado; melhorias no acesso e qualidade da educação, com aumento de 20% no número de matrículas no ensino secundário através da utilização do Programa Piauí digital e outras tecnologias, redução anual de pelo menos 1% no percentual de crianças em distorção ano-série maior do que dois anos, entre a 1ª e 4ª séries em escolas públicas estaduais; mudanças em processos de gestão escolar e escolha de diretores; aumento de 50% no número de Conselhos Municipais de Juventude, criados a partir de documentação legal de 2010; elevação da eficiência da gestão pública do estado, incluindo 60% dos projetos ou programas no sistema de gestão baseada em resultados.

As reformas colocadas para esse projeto deveriam ter um impacto significativo e positivo na redução da pobreza e desenvolvimento social do estado do Piauí, pois, segundo o Banco Mundial, abordavam restrições fundamentais para o desenvolvimento humano, crescimento econômico e transparência e governança pública. Ainda, a política de regularização fundiária e a legislação a ela associada estabeleciam requisitos e rota real por meio da qual os agricultores familiares deveriam obter a terra, assim como também seriam protegidas áreas ocupadas por quilombolas e “populações tradicionais”, que descreviam serem vulneráveis à cooptação por parte do agronegócio (ao que se referem como “agricultura em larga escala”).

O Banco afirmava que a combinação de alguns fatores, como posse de terras regularizada, registros ambientais adequados, linhas de crédito e financiamento e assistência técnica a pequenos e médios proprietários seriam de grande contribuição para a redução da pobreza nas regiões atendidas. Nesse mesmo sentido, era importante, na educação do campo, garantir melhorias na gestão

escolar, diminuir o analfabetismo e as taxas de repetência e evasão e, assim, superar o que chamavam de “constrangimentos” vivenciados pelo estado e seu sistema educacional.

As propostas seguiam também com a intenção de reformas políticas específicas para os aspectos ambientais, buscando qualidade e proteção de recursos naturais em relação a territórios da agricultura, lidando, entre outros aspectos, com áreas de desmatamento ilegal e sua reabilitação.

Eram muitas as frentes a serem abordadas durante a execução desse projeto, inclusive apoiando programas multissetoriais do governo federal, como o “Brasil sem miséria”, cujas atividades estavam concentradas nos estados do Nordeste.

Em relação à educação e, mais especificamente, à educação do campo, o Banco Mundial, por meio de levantamentos e análises, apresentava que o Piauí demonstrava os menores índices em termos de qualidade, com uma taxa de analfabetismo que, embora apresentasse melhorias, ainda era alta, com cerca de 23,4% de analfabetos com 15 anos ou mais em 2009, o que diferia bastante da taxa nacional, de 10%, uma porcentagem menor apenas do que a do estado de Alagoas (24,6% na mesma época).

Já a taxa de retenção durante os nove primeiros anos do ensino básico era de 16,4%, atrás somente do Sergipe, com 23% e, nesse mesmo nível de escolaridade, a taxa de evasão do ano de 2009 fora seis vezes superior à de São Paulo e Santa Catarina. No ensino secundário (atual Ensino Médio), a taxa de abandono era o maior desafio, com 22% dos alunos deixando de estudar.

O Banco Mundial afirmava que nos dez anos antecedentes, a educação havia melhorado, contudo, sua qualidade ainda era baixa e era fundamental proporcionar maior acesso, principalmente aos grupos que consideravam como mais vulneráveis e de baixas rendas, que eram aqueles em áreas rurais, em situação que se agravava ainda mais no ensino médio.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica demonstrava alguns progressos, no entanto, estes eram pequenos e se concentravam nos primeiros anos do ensino fundamental apenas. Afirmavam que a entrada tardia para a escola, assim como as retenções, geravam grandes distorções idade-série em todo o sistema, o que agravava as taxas de abandono devido à necessidade, especialmente dos jovens, de entrarem no mercado de trabalho, colocando ainda que, assim como no restante dos estados, a responsabilidade da educação

secundária, técnica e educação de jovens e adultos era estatal, enquanto o ensino fundamental era papel sobretudo dos municípios, resultando que muito do que viviam era “fruto” da má qualidade pelos primeiros anos escolares.

Os obstáculos enfrentados pelo sistema de educação estadual incluíam: cobertura insuficiente da educação básica, principalmente em nível secundário; aprendizagem com baixos resultados; gestão escolar ineficiente e baixo acompanhamento e capacidade de avaliação do sistema de ensino.

Duração: O relatório inicial desse projeto data de fevereiro de 2012, sua aprovação consta como março do mesmo ano e seu encerramento após um ano, em março de 2013.

Projeto 37

Swap to Strengthen Public Investment Project (Loan 8155 BR)

Programa de apoio a retomada do desenvolvimento econômico e social do Rio Grande do Sul (empréstimo 8155 BR) – março de 2012

Esse empréstimo, no valor referente a 480 milhões de dólares, foi direcionado ao estado do Rio Grande do Sul para realização do que se conheceu como *SWAp – Sector Wide Approach* ou Abordagem setorial ampla.

Os objetivos declarados pelo Banco Mundial eram de apoiar e aprimorar o planejamento e a execução de investimentos públicos, fortalecendo a capacidade do órgão de planejamento do estado e de secretarias específicas.

Segundo a instituição, seus financiamentos estavam cada vez mais concentrados em operações multissetoriais com governantes estaduais e municipais, com foco na elaboração e implementação de políticas, embasadas em parcerias traçadas para o período 2012-2015, que enfatizavam metas como o aumento do volume e produtividade de investimentos públicos e privados; o aumento da qualidade e expansão de oferta de serviços públicos para famílias de baixa renda; promoção e desenvolvimento econômico regional e melhoria da gestão de recursos naturais e resiliência às mudanças climáticas, o que seria alcançado, segundo seus documentos, por meio da melhoria da gestão fiscal e do setor público, com políticas de desenvolvimento do setor privado cada vez mais eficazes; com educação de melhor qualidade e acesso aos serviços de saúde para os pobres,

proteção social mais forte e expansão do acesso à moradia a preços acessíveis; melhoria dos transportes e logística, expansão do saneamento básico, maior fornecimento de energia limpa e eficiente; gestão integrada de recursos hídricos, expansão da agricultura sustentável, melhoria da gestão de risco de desastres, melhoria da gestão ambiental e biodiversidade.

O *SWAp* em questão, voltado ao estado do Rio Grande do Sul, apresentava esse tipo de estratégia, de aprimoramento para que os estados planejassem e executassem investimentos públicos, por meio do fortalecimento da capacidade do órgão em questão e secretarias específicas, nesse caso, nas áreas de infraestrutura, educação, desenvolvimento econômico e ciência e tecnologia. Essa proposta contribuiria aos beneficiários com assistência técnica para planejamento em investimentos públicos e de recursos humanos, gestão de compras e contratos, avaliações de impactos, gestão ambiental e de riscos de desastres e participação popular em processos de tomada de decisão, apoiaria investimentos em transportes e manutenção e recuperação de rodovias, o desenvolvimento do setor privado para pequenas e médias empresas e, particularmente em relação à educação, esforços seriam direcionados para sua modernização tecnológica e reformas estruturais.

Esperava-se investimento de 126,8 milhões de dólares para esse componente, com a finalidade de modernização tecnológica, construção e reformas de escolas e laboratórios de informática, reformas para prédios escolares, implementação de avaliações participativas baseadas em internet, o que reuniria dados de desempenho de alunos, professores e diretores, a serem utilizados para estudos e elaboração de políticas para a área.

Todas as colocações a respeito do montante voltado à educação não especificam se esse projeto, nesse componente, abarcaria zona urbana, rural, ou ambas, contudo, os documentos deixam claro que esse item financiaria o programa “Educação Para Todos”, de parceria com a UNESCO. Assim, optamos por apresentá-lo aqui assim como os demais, já que o *SWAp* para o Rio Grande do Sul apresentava atividades (melhorias e manutenção de estradas, infraestrutura) relacionadas ao campo, o que nos faz perceber que as reformas estruturais e execuções para a educação também atingiam ao campo. Obviamente demandamos mais análises sobre a realização desse *SWAp* no Rio Grande do Sul para afirmarmos com segurança se os investimentos para a educação atingiram simultaneamente cidade e campo.

O relatório inicial desse projeto é de março de 2012, no entanto, suas atividades entraram em vigor em agosto do mesmo ano. Nesse mesmo documento é apresentada expectativa de término em dezembro de 2016, contudo, sabe-se que já foram realizadas reestruturações e há atrasos nas execuções programadas, assim, continua ativo e é possível acompanhar suas realizações por meio de relatórios periódicos disponibilizados pelo Banco Mundial. Para esse empréstimo, especificamente, havia parte dos documentos em língua portuguesa (relatório inicial), mas os arquivos, em sua maioria, foram disponibilizados em língua inglesa.

Projeto 38

Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco (Loan 8142 BR)

Programa de desenvolvimento das políticas públicas do estado de Pernambuco (empréstimo 8142 BR) – abril de 2012

Diferente dos projetos e programas anteriores, esse apresentava uma variedade de documentos e arquivos não só em língua inglesa, mas também em português, o que de alguma maneira facilitou seu acesso e definiu, mais claramente, algumas de suas intenções. O Banco Mundial classificava alguns de seus empréstimos como DPL – *Development Policy Loan*, ou Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento, categoria em que este, que trataremos agora, se enquadrava, declarando a intenção de expansão de oportunidades e aumento da equidade no estado de Pernambuco.

O órgão executor, para esse caso, seria a Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco (SEPLAG) tendo como principais áreas o desenvolvimento econômico, educação, recursos hídricos e gerenciamento de riscos e desastres e gestão do setor público.

O objetivo principal de desenvolvimento do programa era fortalecer as políticas públicas que expandissem oportunidades econômicas e elevassem a equidade de acesso da população a serviços de qualidade. Assim, a operação apoiaria o estabelecimento de um quadro regulatório e de políticas para enfrentar de maneira incisiva questões de desigualdade social e inclusão de gêneros, tendo como ênfase áreas não metropolitanas.

Esperava-se aumentar o número de escolas de ensino médio que oferecessem aulas em período integral (40 horas semanais) e jornada ampliada (32 horas semanais), totalizando mais 32.881 matrículas para o primeiro caso e 12.261 para o segundo. Já para o ensino profissionalizante, seriam acrescentadas 4.124 matrículas, com 1.935 delas fora da região metropolitana de Recife.

Outras propostas relacionavam-se aos direitos hídricos, criação de conselhos gestores para bacias hidrográficas no interior do estado, cadastro de usuários para bacias específicas, contratações e orientações a servidores públicos, tendo como foco as questões de gênero e o trabalho da Secretaria da Mulher, financiamento a projetos produtivos em cadeias de valor específicas no interior do estado, por meio de sua agência de fomento, aumento do ICMS em 3,3%, crescimento real da receita de ICMS de 24,3%, melhorias na gestão social, com publicação de relatórios quadrimestrais, entre outros.

No que se refere à educação, conforme descrito anteriormente, as principais metas eram elevar a oferta de escolas que funcionassem em período integral (40 horas semanais) ou jornada ampliada (32 horas semanais) para o ensino médio, assim como também aumentar o número de matrículas de alunos em cursos profissionalizantes, que atendessem às demandas de inserção no mercado de trabalho.

Embora saibamos que o estado de Pernambuco possuía propostas relacionadas ao meio rural, financiadas até mesmo por empréstimos anteriores, no caso desse projeto em específico não foi possível averiguar tal característica. As ações na área da educação declaram sua abrangência para além da região metropolitana, atingindo municípios do interior do estado. Em momento algum, todavia, afirmam propostas na área da educação direcionadas ao meio rural, citado por diversas vezes como “foco” de vulnerabilidade social e pobreza, mas para o qual não fica explícito o alcance das proposições. Contudo, considerando tais afirmações, optamos pela inclusão desse em nossa seleção. O valor encaminhado ao estado foi o equivalente a 500 milhões de dólares.

Duração: O projeto foi aprovado em março de 2012 e seu relatório inicial data de abril do mesmo ano. Foi encerrado em março de 2013.

Projeto 39

Bahia Socio Economic Development for Inclusive Growth Development Policy Loan (Loan 8177 BR)

Programa de inclusão e desenvolvimento socioeconômico do estado da Bahia (empréstimo 8177 BR) – maio de 2012

Esse projeto, a ser implementado pela Secretaria da Fazenda do estado da Bahia, atuaria junto aos setores da administração pública, educação, saúde e estradas e rodovias e apresentava, em seu relatório inicial, previsão de investimentos que alcançariam 700 milhões de dólares, a serem desembolsados em duas fases de 350 milhões. Esperava-se apoio à inclusão social e produtiva, desenvolvimento de infraestrutura social, física e institucional para desenvolvimento sustentável e reforços para as questões de planejamento e gestão pública.

Os objetivos primordiais eram, portanto, o de apoiar programa do estado da Bahia para a redução das desigualdades sociais, fortalecimento das instituições e melhorias na eficiência e logística do setor público, em ideais que estavam em acordo com os objetivos construídos entre Banco Mundial e o Brasil para o período 2012-2015, que salientavam, sobretudo, a redução da pobreza extrema, vulnerabilidade e exclusão, promoção do crescimento pelo uso sustentável dos recursos e melhoria da competitividade, apontados como pilares para que o país crescesse com inclusão.

As melhorias declaradas atingiriam a educação, a saúde, no atendimento a gestantes, a inclusão produtiva, visando maior atendimento a produtores rurais com assistência técnica, a inclusão social, com aumento do número de famílias com registros adequados nos Centros de Referência de Assistência Social, a criminalidade e violência com programas e intervenções de prevenção, as questões de gênero, com aumento nos acordos de cooperação entre Secretarias de Políticas para as Mulheres e outras, a fim de incorporar tais questões nos programas estaduais, o gerenciamento de riscos e desastres, com mapeamento de áreas de riscos, treinamentos específicos, etc., os transportes, com publicações de resoluções esperadas até o ano de 2014, a melhor gestão de recursos financeiros e humanos, com prestação de contas e orçamentos mais adequados, pessoal das secretarias devidamente documentado e em novo sistema de recursos humanos e, por fim, melhor administração tributária, com adequação específica para aqueles em atraso

e participação do setor privado em procedimentos que demonstrassem interesses nas fases iniciais do projeto.

Particularmente no tocante à educação, o Banco Mundial afirmava que, embora o estado elevasse seus níveis em termos de matrícula, esses ainda eram abaixo da média nacional e regional. Afirmavam que 83% das escolas baianas eram municipais, porém, as responsabilidades sobre a área eram divididas entre estado e municípios, assim, haveria forte empenho para parcerias, no que se conheceu como “Pacto com Municípios”.

O pacto colocado acima interferiria em inúmeras questões para a educação, como por exemplo, no desenvolvimento de instrumentos e protocolos para avaliações padronizadas de resultados de aprendizagens em português e matemática para alunos no segundo ano do ensino fundamental, com resultados a serem distribuídos pelas classes, escolas e municípios, de modo que se tornassem referencial de acompanhamento dos processos e melhorias.

É necessário chamar a atenção ainda para aqueles municípios considerados os 25% “mais fracos”, que receberiam apoio direcionado e intensivo por meio de material didático extra, capacitação de professores e apoio pedagógico de consultores educacionais enviados pelo estado ou pelo próprio município.

Algumas ações eram condições para que o estado recebesse a segunda parcela do desembolso do Banco Mundial: a avaliação padronizada aos estudantes dos segundos anos, a demarcação dos municípios em situação de atraso e o apoio oferecido a esses municípios.

Embora esse relatório inicial, elaborado pelos profissionais do Banco Mundial, trate dos pactos realizados para melhorias na educação, não deixam claro, aqui, se tais investimentos comportariam também as escolas do campo, no entanto, no *site* da educação do estado da Bahia⁸ encontramos inúmeras notícias que destacam a importância dos pactos realizados com os municípios para as zonas rurais, que enfrentavam dificuldades com poucos profissionais considerados capacitados para lidarem com as questões de alfabetização.

Assim, inferimos que os encaminhamentos realizados para a educação, nesse caso, atingiriam campo e cidade, o que certamente poderia ser melhor aprofundado mediante análise específica do projeto em questão.

⁸ Disponível em <<http://www.educacao.ba.gov.br/>>

A data prevista para encerramento desse projeto era dezembro de 2014, o que aparentemente foi cumprido, dado que é apresentado como “encerrado” no banco de dados do Banco Mundial. Não se apresenta, entretanto, relatório final, como os demais até então abordados. Seu arquivo mais recente é um documento de “status de implementação” de julho de 2014.

Projeto 40

Tocantins Integrated Sustainable Regional Development Project (Loan 8185 BR)

Projeto de desenvolvimento regional integrado e sustentável no estado do Tocantins (empréstimo 8185 BR) – maio de 2012

O relatório inicial desse projeto data de junho de 2012 e seu empréstimo alcançaria o montante de 300 milhões de dólares, apresentando como temas de desenvolvimento os serviços rurais de infraestrutura, governança municipal, do setor público e reforço institucional, políticas ambientais e educação para todos. Estaria sob responsabilidade da Secretaria de Planejamento e da Modernização da Gestão Pública (SEPLAN) do estado do Tocantins e seu principal objetivo era a promoção de melhorias e da eficácia para o transporte rodoviário, assim como também maior eficiência nos serviços públicos, em apoio à agenda de desenvolvimento integrado do estado do Tocantins.

Segundo o Banco Mundial, o amplo objetivo seria alcançado pela melhoria da acessibilidade da população a oportunidades de empregos, serviços, recursos e mercados, pela melhoria na conectividade entre os territórios e regiões produtivas e pelo reforço institucional para modernizar a gestão e prestação de serviços públicos, contribuindo para atividades econômicas locais, a gestão ambiental e melhorando a educação.

Seriam beneficiados cerca de 72 municípios e um total de 30.000 pessoas, a partir de dois grandes componentes: o primeiro relacionava-se especificamente com as condições de transporte no estado, destacando a necessidade de maior acessibilidade em estradas não pavimentadas, aumento na pavimentação de pontos considerados críticos, construções de pontes e bueiros para garantias de tráfego em

regiões bastante remotas, melhorias para a conectividade entre as regiões e condições de transporte de carga, entre outros fatores.

Já o segundo componente propunha melhor e maior eficiência nos serviços públicos, apresentando-nos as seguintes atividades: apoio à secretaria de planejamento para melhoria da qualidade dos serviços públicos, a partir de referências aceitáveis pelo Banco Mundial, introduzindo lógica específica de gestão, descentralização de serviços administrativos para os municípios do Tocantins, a fim de reforçar suas capacidades gestoras, acompanhamento nos processos de planejamento de recursos ambientais, melhorias na prestação de serviços e condições de trabalho de funcionários; apoio ao desenvolvimento local e regional, com suporte às atividades rurais e criação de oportunidades para atração de investimentos em regiões selecionadas, promovendo o agronegócio de modo “(...) eficiente, com inclusão social e de gênero, bem como a sustentabilidade ambiental e econômica no território (...)”, maior produtividade e acesso aos mercados para pequenos e médios produtores; melhoria na gestão ambiental, com investimentos em licenciamentos ambientais e cadastros de direito sobre o uso de água, estudos sobre políticas para conservação de recursos, desenvolvimento da biodiversidade, entre outros e, por fim, melhorias na qualidade, relevância e retornos, segundo o banco, do Sistema Educacional.

O terceiro e último componente dizia respeito aos investimentos para manutenção e gestão do próprio projeto.

No que compete à educação é necessário demonstrarmos, ainda que pontualmente, quais seriam as propostas e como se desenvolveria essa área. O ponto de atenção seria o apoio à Secretaria de Educação para melhorias no sistema de ensino, com projeto piloto para 13 municípios selecionados, com alta vulnerabilidade (a partir de termos determinados pelo Banco Mundial) em que buscaríamos melhorar a qualidade da educação infantil, identificar pontos fortes e fracos na qualidade do ensino e treinamento, tendo como meta fortalecê-los e, por último, destacar a relevância da área por meio de cursos suplementares em escolas secundárias e melhorar materiais didáticos. O relatório afirmava ainda que esse componente, que alcançava a questão educacional, seria beneficiado diretamente pelo primeiro, que tratava do transporte, garantindo melhor acesso às escolas e segurança.

As finalidades declaradas no que compete à educação, novamente não deixam claras as intenções voltadas aos alunos do campo, no entanto, mais uma vez há atividades relacionadas que atendem esse público, o que nos leva a crer que o proposto para a educação envolveria zonas rurais e urbanas.

Esse projeto, com relatório inicial de maio de 2012, teve suas atividades iniciadas em julho do mesmo ano e tem previsão de encerramento para março de 2019.

Projeto 41

SWAp for Paraná Multi-sector Development Project (Loan 8201 BR)

Projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná (empréstimo 8201) – setembro de 2012

Esse projeto, voltado ao estado do Paraná e sob responsabilidade da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL), apresentava como seu objetivo mais amplo a promoção e o acesso a oportunidades de desenvolvimento econômico e humano, de maneira mais justa e ambientalmente sustentável, a partir da modernização da gestão do setor público e da receita estadual.

O seu custo total estava estimado em 713,24 milhões de dólares, dos quais 350 milhões seriam financiados por empréstimo concedido pelo Banco Mundial. Seria desenvolvido a partir de dois componentes principais: o primeiro, relacionado à promoção de desenvolvimento humano, de forma justa e ambientalmente sustentável, para o qual se destinaria a maior parte das verbas do Banco, 315 milhões de dólares. O segundo componente, relacionado à assistência técnica para a gestão pública, para o qual seriam destinados 15 milhões do montante emprestado.

As atividades propostas apoiariam o governo do Paraná em uma nova forma de atuar, com enfoque no fornecimento eficiente e eficaz de serviços e buscando um desenvolvimento, nas palavras do Banco Mundial, inclusivo e justo, o que era condizente com a Estratégia de Parceria do Brasil 2012-2015, também presente em outros projetos do mesmo período.

Ainda segundo relatório inicial, toda a população do estado seria beneficiada, ainda que se considerassem algumas áreas específicas, mais diretamente atingidas, como funcionários de secretarias e agências do governo, alunos dos ciclos finais do ensino fundamental e médio e seus pais, professores, sindicatos de professores e equipes administrativas de escolas, profissionais da saúde, usuários do sistema público de saúde, 21.000 famílias rurais que viviam na região central do Paraná, a serem alcançadas pelas organizações de produtores e outras 28.000 famílias rurais em outras áreas, organizações do setor privado, prefeituras e consórcios intermunicipais.

Sua organização se daria por meio de dois componentes principais: o primeiro, que financiaria programas de governo para fomento ao desenvolvimento econômico e social, a partir de eixos estratégicos e o segundo, que forneceria assistência técnica e financeira para atividades de modernização do setor público e implementação inicial de elementos fundamentais estabelecidos pelo governo do Paraná.

A educação enquadrava-se no primeiro entre os dois componentes, com objetivo principal de que todas as crianças tivessem acesso à boa educação, a partir das seguintes prioridades: melhoria para acesso e permanência das crianças no final do ensino fundamental e ensino médio; diminuição do número de alunos acima da idade (distorção idade-série) e melhorias nos resultados de aprendizagens. Com tais enfoques, a Secretaria Estadual de Educação interviria principalmente nos municípios com menores índices, identificados por avaliações externas e baixas taxas de matrículas no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio.

Seriam, assim, apoiados três *EEPs – Eligible Expenditure Programs* – Programas de Gastos Elegíveis, considerados estratégicos pelo Banco Mundial.

O primeiro deles, Sistema de Avaliação da Aprendizagem, que implementaria sistema de avaliação e realização de provas e atividades de disseminação pela SEED. O segundo trataria de Programa de Desenvolvimento de Professores (Formação em Ação), atuando na melhoria das capacidades e proficiência de professores do ensino fundamental e médio, incluindo treinamentos e formações em universidades e, por fim, o programa de Melhoria das Instalações das Escolas Estaduais (Renova Escola), que cuidaria de expansões de laboratórios de ciências, bibliotecas, laboratórios de informática, móveis e equipamentos escolares para as unidades já existentes.

Não encontramos, ao menos nos documentos iniciais desse projeto, especificidades relacionadas à educação do campo, contudo, muitas de suas atividades aconteceriam em meio rural e, do mesmo modo, aquelas voltadas à educação são descritas como destinadas a todo o estado, para a educação pública, atendendo às famílias, docentes e alunos das mais variadas unidades escolares, o que nos faz crer que foram propostas igualmente para campo e cidade. Essa inferência se firma também na defesa, expressa nos documentos, de melhorias voltadas aos municípios mais empobrecidos e às escolas em piores condições, que seriam atendidas por meio de reformas, expansões, entre outros.

Esse projeto visaria atendimento multissetorial e, assim, seu relatório inicial datava de setembro de 2012, com início descrito para novembro do mesmo ano e encerramento previsto para novembro de 2017.

Projeto 42

Development Policies for the State of Sergipe Development Policy Loan (Loan 8257 BR)

Políticas de desenvolvimento no estado de Sergipe (empréstimo 8257 BR) – abril de 2013

Esse empréstimo foi realizado tendo em vista políticas de desenvolvimento no estado de Sergipe, apresentando como entidade executora a Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPLAG), com proposta de empréstimo único, sem parcelamentos, no valor estimado em 150 milhões de dólares.

As principais áreas a serem atendidas seriam políticas voltadas a: consolidação de inovações na gestão fiscal e no setor público; ampliação de serviços públicos de saúde e educação com melhor qualidade e promoção e desenvolvimento socioeconômico inclusivo no interior do estado.

Assim, esperava-se alcançar principalmente aos extremamente pobres e, segundo o Banco Mundial, essa proposta estava absolutamente em acordo com o objetivo traçado para o Brasil no período 2012-2015, de aumento de eficiência para investimentos públicos, melhoria na qualidade dos serviços e ampliação e promoção

de desenvolvimento econômico regional, além de alinhada a meta do governo de Sergipe, de erradicação da pobreza.

A partir de tais propostas, os principais indicadores de resultados, relacionados a todas as áreas de atendimento, a serem alcançados com sua execução seriam: elevação da capacidade de respostas às queixas feitas pelos cidadãos nos Centros de Atendimento ao Cidadão – CEACs, aumentando de 15% para 90% as explicações por escrito encaminhadas aos solicitantes; redução dos prazos para produção de relatórios gerenciais; aumento da receita com arrecadação de impostos em atrasos; aumento da porcentagem de maternidades estaduais que adotassem o protocolo para classificação de risco na realização de partos; redução no número de cesarianas em hospital referência; aumento do número de gestores escolares selecionados por mérito e com compromissos de gestão firmados; crescimento no número de municípios que passariam a receber apoio do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passando de 38% a 50% do total de municípios no estado; maior número de produtores capacitados nos Núcleos de Produção de Leite e que passassem a vender ao menos 90% de suas produções para mercados privados e públicos institucionais; aumento em 20% no número de pequenos produtores incluídos no Programa de Produção Agroecológica e vinculados a Organizações de Controle Social que vendessem diretamente suas produções em feiras agroecológicas e mercados privados e públicos institucionais; aumento para 50% no número de trabalhadores rurais sazonais que se beneficiavam do programa Mão Amiga, incluídos no programa Sergipe Alfabetizado, sendo 1/8 do público de mulheres; aumento em 75% o número de mulheres em situação de violência ou vulnerabilidade atendidas na Rede de Atendimento à Mulher Vítima de Violência.

No tocante à educação, particularmente, foram traçadas metas e compromissos e o estado de Sergipe elaborou, em 2011, seu Plano de Ações Articuladas, a partir das seguintes áreas principais: qualidade do programa de ensino, centrando esforços no desenvolvimento de atividades para crescimento intelectual e cognitivo, capacidades e habilidades para que os alunos se tornassem, nas palavras do Banco Mundial, cidadãos melhores; expansão do ensino secundário e técnico por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec; modernização da gestão, com sistema meritocrático e participação da comunidade escolar na seleção dos gestores, com ênfase na formulação de

estratégias baseadas nas escolas e nos sujeitos participantes e interessados nas tomadas de decisões; criação de programa para desenvolvimento curricular, com a finalidade de fortalecer metodologias para melhorar o aprendizado; melhoria na infraestrutura escolar, com materiais didáticos e equipamentos de apoio ao aprendizado adequados; desenvolvimento e melhoria de sistemas de monitoramento e avaliação para reforçar a qualidade e assistência técnica aos 75 sistemas de educação municipais, a fim de aprimorar a qualidade do ensino oferecido em tais redes.

Assim como o projeto anterior, esse não demonstra, em seu relatório inicial, trechos específicos relacionados à educação do campo. Contudo, suas atividades foram propostas a partir de experiências de estudos e programas desenvolvidos por estados brasileiros e, particularmente, pela região nordeste, cujos estados apresentavam problemas semelhantes.

Estudos realizados pelo Banco Mundial, lembrados nesse relatório, afirmavam a necessidade de reavaliações no sistema educacional brasileiro, assim como também de reestruturação no que se referia a sua infraestrutura em tecnologia da informação e políticas de inovação, o que acreditavam assegurar modernização que impulsionaria também o crescimento econômico. Com isso, tal documento afirmava seu atendimento a todo o estado, relatando práticas de garantia de acesso, permanência e qualidade principalmente aos municípios em situação de extrema pobreza.

Para além, o mesmo documento cita programa de transferência de renda a colhedores de laranja e cortadores de cana-de-açúcar, trabalhadores sazonais, destacando programas de alfabetização e capacitação para o trabalho, a fim de que pudessem buscar por outras possibilidades profissionais.

Desse modo, compreendemos que embora não esteja explícito o alcance de todo o projeto no que se refere ao campo, é possível inferir que as propostas para educação não se limitaram ao ambiente urbano.

O relatório inicial data de abril de 2013 e o projeto fora encerrado em dezembro de 2014.

Projeto 43

***Rio Grande do Norte Regional Development and Governance Project
(Loan 8276 BR)***

Projeto integrado de desenvolvimento sustentável do Rio Grande do Norte (empréstimo 8276 BR) – maio de 2013

Esse projeto surgiu com o objetivo principal de apoiar os esforços realizados pelo estado do Rio Grande do Norte e, mais especificamente, pela Secretaria do Planejamento e Finanças para elevar a segurança alimentar e acesso à infraestrutura produtiva e mercados para a agricultura familiar, melhorar a qualidade e acesso aos serviços de segurança pública, saúde e alimentação e melhorar os sistemas de gestão dos gastos públicos, dos recursos humanos físicos e ativos, a partir de uma abordagem de gestão baseada em resultados.

O custo total da proposta era estimado em 400 milhões de dólares, dos quais 360 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao Banco Mundial, para ações que se concretizariam a partir de três componentes distintos: o primeiro, de desenvolvimento regional sustentável, com custos de 180,3 milhões de dólares, o segundo, relacionado à melhoria de serviços públicos, com investimentos de 116,9 milhões de dólares e o último, direcionado à gestão do setor público e com gastos que alcançariam cerca de 58,9 milhões.

Os principais resultados esperados a partir desses componentes eram: o aumento real da receita das organizações de produtores beneficiários; o crescimento na oferta de serviços de saúde relacionados a redes prioritárias de cuidados em nível regional (redes oncológicas de serviços de saúde, materno-infantil, de urgência e emergência); a elevação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; o aumento na percentagem da população local beneficiada pelo sistema eletrônico de informações da política e, por fim, maior percentual orçamentário voltado a projetos estratégicos do estado que adotassem abordagem centrada em resultados e avaliações de desempenho em seu planejamento e avaliação.

Os beneficiários, segundo o Banco Mundial, seriam muitos. Destacam-se os mais vulneráveis nas regiões menos desenvolvidas do estado e a busca por garantir que ao menos 60% fossem do sexo feminino em todos os componentes. Contudo, cada um dos subcomponentes também previa atividades e públicos-alvo específicos, atendendo a famílias de agricultores, crianças, mulheres em idade

reprodutiva ou com riscos de câncer de mama ou do colo do útero, alunos matriculados nas escolas públicas do estado, tanto urbanas quanto rurais, jovens em situação de vulnerabilidade social e público em geral.

Especificamente no que se refere à educação, parte do segundo componente (melhorias dos serviços públicos), seriam beneficiados mais de 310.000 alunos, de 700 escolas, representando 40% do total da população estudantil. O projeto aponta o apoio à Secretaria de Estado de Educação, visando a: construção de instrumentos e planos de ação que apoiassem atividades de desenvolvimento regional, reformas e equipamentos para escolas rurais e urbanas selecionadas, ofertas de programas de alfabetização e formação técnico profissional para jovens e adultos, de materiais didáticos de formação para acesso ao PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, desenvolvimento de novos currículos e propostas para cada nível de ensino nas escolas públicas atendidas, criação de materiais pedagógicos e programas de formação de professores para apoiar os currículos estabelecidos anteriormente, o estabelecimento de um observatório de educação básica, visando monitoramento da qualidade das escolas, associado a um sistema de avaliação que acompanhasse desempenhos das unidades e seus alunos, a elaboração de um manual com padrões operacionais mínimos para todas as escolas públicas e a preparação e implementação de sistemas de formação e monitoramento que auxiliassem no sistema educacional e apoiassem as escolas para concepção de seus planos de desenvolvimento e outros subprojetos.

Assim, o projeto apresentava em seu relatório de avaliação inicial a data de maio de 2013, com efetivação a partir de novembro do mesmo ano e encerramento previsto para maio de 2019.

Projeto 44

Strengthening Public Policies for Improved Service Delivery – Development Policy Loan (Loan 8319 BR)

Programa de desenvolvimento das políticas públicas do estado do Acre – novembro de 2013

Empréstimo realizado visando políticas de desenvolvimento, esse projeto envolveu o montante de 250 milhões de dólares ao estado do Acre, com execução

sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Planejamento e desembolso a ser realizado em duas parcelas, de 149,375 milhões e 100 milhões de dólares.

Seu maior objetivo era aumentar a eficiência da administração pública, cuidando particularmente das áreas de educação e igualdade de gêneros, o que foi apresentado a partir de dois pilares fundamentais: o primeiro, de gestão do setor e o segundo, de inclusão social e produtiva.

Com esses fundamentos, esperava-se alcançar os seguintes indicadores de desempenho: *gestão do setor público* – percentagem de programas do Plano Plurianual (PPA) avaliados por meio de SIPLAGE – Sistema Integrado de Planejamento e Gestão Estratégicos; metas anuais dos programas do PPA concluídas; secretarias com processos operacionais do Sistema de Gestão de Recursos Públicos (GRP) para aquisições e gestão de ativos; processos licitatórios concluídos por meio de aquisição do GRP; percentagem do valor de compras de fonte única concluídas por meio de processos de aquisição do GRP (abaixo de R\$8.000,00); inclusão social e produtiva - maior número de estudantes da terceira, quinta e nona séries do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio na rede de escolas públicas do estado, objeto de avaliação anual; percentagem de escolas da rede pública do estado, que alcança as metas de melhoria em resultados do aprendizado, conforme pontuações estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; número de mulheres atendidas pelos Centros Regionais Especializados em Atendimento à Mulher (CREAM) nos eixos de Brasília, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira e Rio Branco.

Detalhadamente, em relação à educação, o Banco Mundial afirmava que o estado era o principal responsável por sua oferta, mesmo após as municipalizações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 e, na maioria dos casos, o governo vinha criando parcerias com autoridades locais e outras entidades, buscando ampliar o acesso, permanência e elevar a qualidade em todos os níveis.

A Secretaria de Educação e Esportes, segundo relatório do Banco, vinha investindo esforços no aprimoramento da proficiência dos alunos em português e matemática, com resultados que seriam medidos e analisados em conjunto com outras variáveis de desempenho, como taxas de reprovação, aprovação e evasão para fortalecer a responsabilização e mudanças de comportamentos, gerando também um indicador mais amplo, para que estabelecessem metas específicas para

as escolas todos os anos e desenvolvessem sistema de avaliação de desempenho para os professores, reforçando políticas de metas e mecanismos de recompensas (bônus) como caminho para superação de desafios.

Indicavam, no entanto, que uma grande preocupação continuava a ser o uso adequado de resultados de avaliações para melhorias na aprendizagem, o que requeria relatórios com feedbacks sistemáticos para alunos, professores, pais e comunidade, assim como também a construção de capacidades para que professores pudessem focar as deficiências identificadas e selecionar métodos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem a partir de informações qualitativas.

A partir desse panorama geral, as ações sob suporte e auxílio do Banco Mundial, no campo da educação, estavam relacionadas, durante a primeira parcela do empréstimo, ao estabelecimento de base jurídica para o monitoramento dos resultados de aprendizagens em português, matemática e ciências naturais e sociais por meio do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar dos Alunos da Rede de Escolas Públicas (SEAPE); já na segunda parcela, adotariam as normas, processos e mecanismos para tornar operacional e implementar o sistema descrito anteriormente e modificariam o sistema de bônus no nível escolar para introduzir acordos de desempenho e pagamento relacionado com desempenho dos profissionais de ensino da rede de escolas públicas.

Com essas ações, esperava-se gerar informações oportunas e precisas sobre a realidade e os resultados da aprendizagem, reforçar incentivos para alcançar melhores atuações por parte dos professores e melhorar o monitoramento dos indicadores de resultados.

O relatório inicial desse projeto datava de novembro de 2013 com data para encerramento em janeiro de 2015. O pagamento será realizado em 26 anos, com carência de cinco anos para seu início.

Projeto 45

Additional Loan - Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project (PROACRE) (Loan - BR)⁹

⁹ Diferente dos demais empréstimos aqui expostos, não havia numeração neste.

Empréstimo adicional – Programa de inclusão social e desenvolvimento econômico sustentável do estado do ACRE (PROACRE) (empréstimo - BR)

Esse projeto, de empréstimo equivalente a 150 milhões de dólares, atenderia principalmente aos setores de saneamento, agricultura em geral, pesca e departamento florestal, saúde e educação (ensino fundamental). Surgiu como um empréstimo adicional a programa anterior, cujos objetivos foram mantidos, buscando contribuir para promover inclusão social e econômica das populações rurais e urbanas mais empobrecidas e em áreas mais isoladas do estado do Acre.

O empréstimo em questão apoiaria a expansão das atividades já existentes, assim como a introdução de outras, especialmente para o componente um, voltado a serviços básicos para as comunidades isoladas, para o qual seriam acrescentadas verbas voltadas à prestação de serviços de saúde, educação, extensão agrícola, infraestrutura urbana de abastecimento de água e assistência técnica às comunidades isoladas.

O componente dois, por sua vez, tratava da inclusão social e econômica de zonas rurais, procurando melhorar a qualidade também da educação, saúde, assim como dos níveis de renda das populações atendidas, apoiando cadeias produtivas selecionadas.

Já o componente três estava voltado ao empreendedorismo para comunidades urbanas selecionadas, em áreas de vulnerabilidade socioeconômica e ambiental consideradas altas, contribuindo para a promoção de empresas da comunidade, formação de profissionais e membros do território.

Por sua vez o componente quatro auxiliaria na modernização das entidades, descentralização de serviços, introdução de estratégias de gestão em setores específicos, visando ao fortalecimento institucional.

O quinto e último componente cuidaria da gestão de projetos e disseminação de informações, sustentando o próprio projeto, sua supervisão, reforçando a eficácia e qualidade das operações.

Particularmente em relação à educação do campo, o que se tinha para o primeiro projeto era a expansão do acesso com 15.000 novas crianças em idade entre quatro e cinco anos matriculadas nas áreas rurais, e 30.000 novos alunos no ensino fundamental, em seu primeiro ciclo, por meio do Programa Escola Ativa;

14.000 novos alunos no segundo ciclo do ensino fundamental e 9.600 novos matriculados no ensino secundário (ensino médio) por meio do programa Asas da Florestania. Para além, previa-se que cerca de 4.500 jovens e adultos entre 15 e 35 anos das áreas rurais fossem assistidos por programas de alfabetização e 5.000 beneficiados pela Educação de Jovens e Adultos.

Na ocasião desse empréstimo adicional, todos os componentes da primeira proposta já haviam avançado, sendo que alguns alcançaram até mesmo mais do que o delimitado. Enquanto mudança, o que se propunha era: aumento da taxa líquida de matrículas nas áreas rurais, de 92,1% em 2011 para 93% em 2017 no ensino fundamental e de 35,5% em 2011, para 45% em 2017 para o ensino médio, pelos programas Escola Ativa e Asas da Florestania; diminuição da taxa de analfabetismo para a população com mais de 15 anos de idade nas áreas rurais de 27,4% em 2011 para 20% em 2017, por meio de programas específicos e 200 escolas estaduais que beneficiassem a aplicação de subprojetos escolares.

O Banco Mundial, no relatório inicial do projeto em questão, afirmava que tais alterações não “desconfiguravam” a proposta, mas ajustavam-na visando, principalmente, à sua expansão. Esse documento datava de setembro de 2014, no entanto, a previsão para início efetivo era de fevereiro de 2015, com proposta de encerramento para março de 2020, pagamento a ser realizado em até 25 anos, com período de carência de cinco anos.

2 O BANCO MUNDIAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL – OS PROJETOS FUNDESCOLA I, II E III

Conforme declarado em nossos escritos iniciais, esse trabalho de pesquisa tem como intenção, em seu terceiro e último capítulo, demonstrar ações, investimentos e posicionamentos por parte da instituição financeira Banco Mundial que explicitem, como temos afirmado, a dimensão neoliberal embutida em suas práticas. Para tanto, nos colocamos a analisar três grandes empréstimos/projetos de importância significativa e que nos demonstram a ação exercida pelo Banco junto ao país tomador de empréstimo.

O Programa FUNDESCOLA, ou Projeto de Melhoria da Escola, fora dividido em três momentos ou empréstimos, contínuos entre si. Sua escolha dentre os 45 projetos descritos em nosso segundo capítulo pautou-se no fato de serem propostas interligadas, de cunho Federal e com grande alcance, seja ele financeiro ou territorial, bem como ações voltadas todas ao aprimoramento da educação básica. Compreendemos a relevância de tantas outras atividades envolvidas sob orientação do Banco Mundial para a educação do campo em território brasileiro e, assim, justificamos a escolha desse programa a partir das considerações acima.

Desse modo, apresentamos em linhas gerais o que o Banco Mundial traz para eses três projetos em seus principais documentos (em comum entre os três apenas havia disponível o relatório inicial de avaliação), e, adiante, estabelecemos conexões entre as propostas e sugerimos análises.

3.1 FUNDESCOLA I

Ao tratarmos do primeiro empréstimo em questão, temos disponíveis no banco de dados do Banco Mundial apenas dois arquivos, quais sejam um acordo de empréstimo e um documento de avaliação da proposta. O primeiro deles traz detalhes administrativos, indicando prazos, significados de cada uma das siglas utilizadas e obrigações a cumprir por parte do tomador do empréstimo. O segundo, mais detalhado, apresenta todas as suas características de atendimento,

abrangência, organização, dentre outras informações referentes à execução do projeto. Ambos datam de 1998.

O FUNDESCOLA I previa custo total de 125 milhões de dólares, dos quais 65,5 milhões seriam advindos de empréstimo junto ao Banco, com desembolsos previstos para 1999, 2000 e 2001. Previa-se um período para início de pagamento, estabelecido em cinco anos, assim como o limite de 15 anos para quitação da dívida.

Quanto aos objetivos traçados para esse projeto, temos, imediatamente, a intenção declarada de fortalecer escolas primárias e melhorar os índices educacionais para as regiões Norte e Centro-Oeste. Esse seria o primeiro empréstimo de um total de três, que alcançariam ao seu término também a região Nordeste (o Programa FUNDESCOLA, como um todo, atenderia às três regiões). Dentre outros aspectos, destacava-se ainda o intuito de que as crianças completassem ao menos oito anos de escolaridade, concluindo assim a educação básica obrigatória à época, creditando a essa realização a formação de cidadãos “melhor preparados” para participarem ativamente e produtivamente de uma “sociedade democrática”.

(...) Fundescola I irá contribuir para alcançar o objetivo geral do setor de garantir que as crianças das regiões mais pobres do Brasil completem com êxito uma educação básica de oito anos. Isso ajudará a garantir que essas crianças estejam mais bem preparadas para participar como cidadãos ativos e produtivos em uma sociedade democrática (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 02, tradução livre)¹⁰.

Para que fossem elegíveis à participação no projeto, era preciso, ao menos no que declaram os documentos, que as redes de ensino municipais e estaduais e, mais especificamente as escolas, cumprissem com determinadas imposições levantadas pelo Banco. Essas, por sua vez, relacionavam-se ao atendimento de padrões operacionais mínimos, busca por alcance de metas de desempenho (construídas com a participação da comunidade, afirmavam) a partir de um “*processo de desenvolvimento escolar*”, que empregassem professores qualificados e tivessem seus gestores treinados de forma “eficaz e eficiente”. As escolas

¹⁰ *Fundescola I will contribute to achieving the overall sector goal of ensuring that children from the poorest regions of Brazil successfully complete a basic eight-grade education. This will help guarantee that these children are better prepared to participate as active and productive citizens in a democratic society (WORLD BANK, 1998, p. 02).*

participantes contariam com suporte e formações específicas advindas do Banco, a partir das secretarias municipais e estaduais e destacava-se ainda a relevância do engajamento da comunidade local na tomada de decisões. Em nível federal, colocava-se também como objetivo a construção de programas de ensino e formação à distância, além de avaliações nacionais (BANCO MUNDIAL, 1998).

A partir de tais objetivos, foram estabelecidos indicadores de desempenho para o primeiro projeto, a serem alcançados até meados de 2001, com os seguintes propósitos:

- Aumentar as taxas de matrícula de crianças em escolas que atendam a padrões operacionais mínimos de uma estimativa inicial de menos de 10 a mais de 50 por cento em todas as microrregiões participantes;
- Promover a elaboração e implementação de programas de ação coordenados municipais ou estaduais em pelo menos 50% dos municípios participantes;
- Aumentar as taxas de matrícula de crianças que frequentam escolas com planos de desenvolvimento escolar implementados de uma estimativa inicial de menos de 2 para mais de 50 por cento em todas as microrregiões participantes (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 03, tradução livre)¹¹.

O projeto FUNDESCOLA I financiaria inúmeras atividades, com exceção da construção de escolas, nas microrregiões de dez capitais do Norte e Centro-Oeste, o que totalizaria oitenta municípios em torno das capitais Belém (Pará), Boa Vista (Roraima), Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Cuiabá (Mato Grosso), Goiânia (Goiás), Macapá (Amapá), Manaus (Amazonas), Palmas (Tocantins), Porto Velho (Rondônia) e Rio Branco (Acre). Seu relatório atestava o atendimento a 4.200 escolas, 24.000 turmas e 1.350.000 alunos entre sete e 14 anos de idade.

Em nosso capítulo inicial trouxemos a discussão acerca do projeto neoliberal e como o meio educacional também é impactado por tal prerrogativa, agindo por intermédio de instituições como o Banco Mundial e outras. A esse respeito,

¹¹ *Increase enrollment rates of children in schools meeting minimum operational standards from an initial estimate of less than 10 to over 50 percent in all participating microregions; promote the elaboration and implementation of coordinated municipal or state education action programs in at least 50 percent of the participating municipalities; increase enrollment rates of children attending schools with implemented school development plans from an initial estimate of less than 2 to over 50 percent in all participating microregions (WORLD BANK, 1998, p.03).*

destacávamos, entre outras características, o fato de se reforçar constantemente o peso sobre a formação básica escolar, particularmente o ensino fundamental, percebendo nesse período a responsabilidade por formar, ainda que de maneira “rudimentar” (garantindo as disciplinas básicas de português e matemática), os futuros cidadãos consumidores, “engajados” no mercado e economicamente produtivos. Reafirmamos tais colocações e podemos percebê-las explicitadas em trechos como:

O objetivo do sector da educação do CAS¹² é proporcionar a todas as crianças a oportunidade de completar o ciclo de oito anos de escolarização fundamental até 2007 e melhorar o desempenho acadêmico em disciplinas básicas, em particular o português e a matemática (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 03, tradução livre)¹³.

O programa colocava-se como política chave para a melhoria da educação primária em nosso país, buscando, entre outros aspectos, o fortalecimento da gestão a partir de melhor integração e racionalização entre estados e municípios, creditando às escolas o papel de principais “agentes de mudança”.

Como maiores desafios para sua execução, afirmavam seus técnicos: as baixas taxas de matrícula, com um número extremamente elevado de crianças fora da escola, em um problema que teria suas principais raízes na oferta inadequada ou mal distribuída de escolas e numa demanda desigual, por parte das famílias em relação aos anos iniciais de escolarização; as altas taxas de repetência e distorção idade-série, segundo os estudiosos do Banco, as taxas de completude eram baixas e 60% dos alunos se encontravam nas séries inadequadas. Esse problema era ainda mais grave nas áreas rurais e considerado algo crônico no sistema brasileiro. Atestavam assim que os alunos elevavam em grande medida o período para finalizarem um ciclo que deveria ser de oito anos de duração.

Outro problema era o baixo nível de desempenho dos alunos, descrito em relatório como desempenhos qualitativamente insuficientes nas disciplinas de português e matemática, além de professores mal qualificados – afirmavam que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste ainda havia um grande número de

¹² CAS – *Country Assistance Strategy* – Estratégia de assistência ao país;

¹³ *The education sector goal of the CAS is to provide the opportunity for all children to complete the eight-year fundamental schooling cycle by 2007, and to improve academic performance in basic subjects, particularly Portuguese and mathematics (WORLD BANK, 1998, p. 03).*

professores que nem mesmo possuíam o ensino primário, outros tantos sem a formação secundária e uma grande porcentagem de professores considerados “leigos”, especialmente nas áreas rurais, sob responsabilidade dos sistemas municipais de educação, de pouca capacidade financeira (BANCO MUNDIAL, 1998).

Colocava-se também como ponto prejudicial os fatores relacionados à pobreza, destacando em especial o trabalho infantil e como esse afetava a frequência escolar. Contudo, nos chama a atenção a percepção do trabalho infantil ser colocado como “consequência” de uma escola “ruim”, “deficitária” e que “reprovava” demais, e não como resultante de um sistema social desigual.

No Brasil, cerca de 4,6 milhões de crianças entre as idades de dez e dezessete anos trabalham e vão à escola, enquanto 2,7 milhões trabalham ao invés de ir à escola. Esses indicadores demonstram o efeito dos baixos benefícios de um sistema educacional marcado por alta repetição, baixa realização e baixa taxa de conclusão (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 05, tradução livre)¹⁴.

Para além, coloca-se a educação como solucionadora de todas as questões, de todos os problemas e dificuldades que compõem a realidade dos sujeitos, sem uma análise crítica mais aprofundada acerca das desigualdades que são parte do sistema capitalista de produção.

Ainda como questão desafiadora à educação brasileira, os ideólogos do Banco Mundial falavam sobre a baixa participação dos pais e da comunidade, afirmando que havia uma forte relação entre o desempenho dos estudantes e a formação de conselhos escolares, ou associações de participação parental, colocando que essa era uma realidade pouco presente nas escolas das regiões Norte e Centro-Oeste, em que família e comunidade pouco compunham esses espaços.

Ainda nesse sentido, declarava-se que havia falta de foco nas escolas, ou seja, inadequada prestação de contas à comunidade, planejamentos lentos e informações escassas, pouco incentivo a formulações de longo prazo entre cidades e estados, entre outras questões, associadas também a uma fraca coordenação

¹⁴ *In Brazil, about 4,6 million children between the ages of ten and seventeen work and attend school, while 2,7 million work rather than go to school. These indicators demonstrate the effect of perceived low benefits from an education system that is marked by high repetition, low achievement, and low completion rate (WORLD BANK, 1998, p. 05).*

entre os sistemas estaduais e municipais, pois segundo os técnicos do Banco tais sistemas funcionavam paralelamente, mas sem coordenação, o que dificultava a otimização de recursos, causava um excesso de sistemas administrativos e tornava tudo muito burocratizado (BANCO MUNDIAL, 1998).

A constante e principal preocupação acerca da otimização de recursos, além do discurso acerca dos malefícios de uma possível burocratização excessiva são características das defesas neoliberais, que visam paulatinamente à redução do papel do Estado e gastos públicos, colocando-os por vezes como premissas para uma gestão mais eficiente.

Destaca-se ainda que o Programa FUNDESCOLA fora lançado em um momento de reformas na educação brasileira, para o qual, segundo o Banco, definiam-se responsabilidades de cada nível governamental, o custo a ser despendido com cada aluno, quais e como ocorreriam as transferências de verbas diretas às escolas e como isso poderia interferir na autonomia e eficiência desses espaços. Ademais, indicava-se a necessidade de estudos sobre como era possível melhorar a qualidade das grandes avaliações. Essas reformas eram para descentralizar a educação primária e afirmava-se que isso diminuiria as disparidades e aprimoraria o diálogo e coordenação entre os distintos sistemas, elevando a qualidade. Assim:

Estas reformas, destinadas a descentralizar o financiamento do ensino primário, diminuir as disparidades regionais e aumentar a coordenação entre os diversos sistemas, devem ter um profundo impacto na qualidade escolar, particularmente na medida em que os estados, municípios e escolas utilizam efetivamente esses recursos e na medida em que o público tenha mecanismos eficientes para monitorar a aplicação dessas finanças. O programa Fundescola foi concebido para ajudar a implementar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 07, tradução livre)¹⁵.

Para que os agentes pudessem cumprir os objetivos traçados, o Banco afirmava algumas escolhas e necessidades estratégicas como, por exemplo, a melhoria de escolas por meio de seus materiais disponíveis, recursos humanos e avanços nos processos de gestão e aprendizagem, “mensurada” segundo seus

¹⁵ *These reforms, designed to decentralize the funding of primary education, diminish regional disparities, and increase coordination among the various systems, should have a profound impact on school quality, particularly to the degree that states, municipalities, and schools effectively use these resources, and to the degree that the public has efficient mechanisms to monitor the application of these finances. The Fundescola program has been designed to help implement these reforms (WORLD BANK, 1998, p. 07).*

relatos por meio de taxas de conclusão e promoção, além de “pontuações” dos alunos, o que criaria por sua vez um “ambiente de sucesso”. Assim, era necessário que as escolas garantissem suas condições mínimas de operações (definidas pelo Banco) participando ativamente da construção do que fora denominado de “plano de desenvolvimento escolar”, além de outros subprojetos, que seriam financiados pelo programa em acordo com critérios específicos.

Outra questão estratégica relevante para o Banco era a expansão das escolas primárias, dada a afirmação de que havia uma distribuição desigual de espaços, materiais, etc. Os técnicos da instituição reforçavam particularmente esse déficit no tocante às áreas rurais das microrregiões das capitais atendidas pelo primeiro projeto, colocando em contrapartida possível excedente de espaços nas áreas urbanas. Assim, afirmavam que a melhor racionalização de espaços em cada município contribuiria para melhor atendimento e uso mais efetivo dos custos.

Novamente, destacamos o grande enfoque colocado sobre a educação primária e a observação de que não há quaisquer comentários sobre atendimentos anteriores ou posteriores a esse período para as crianças em questão, assim como também não se discute criticamente a qualidade do ensino oferecido, tendo como foco a quantidade absoluta de matrículas, promoção e conclusão.

Como questão setorial importante os documentos do Banco tratavam ainda da melhoria na gestão escolar, mostrando-se relevantes também os conceitos de eficácia e eficiência:

(...) Fundescola I promoverá uma gestão eficaz da escola e do sistema escolar para que a população jovem das regiões alvo receba educação de qualidade. O projeto melhorará a gestão do sistema escolar, a administração, a coordenação estadual e municipal, monitoramento e avaliação nos níveis escolar, municipal e estadual e ajudará a elevar a eficácia e eficiência dos recursos para programas e projetos prioritários de educação federal. Fundescola I irá: (a) fortalecer a capacidade de gestão das instituições de ensino (nos níveis escolar, municipal e estadual); (b) fornecer e apoiar módulos de formação especializada e programas de certificação de professores; (c) fomentar o apoio comunitário à educação; (d) Apoiar os sistemas, programas e gestão de projetos nacionais; e (e) reforçar os sistemas nacionais de informação (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 07 – 08, tradução livre)¹⁶.

¹⁶ *Fundescola I will promote effective management of the school and school system so that the young population of the targeted regions receives quality education. The project will improve the school system management, administration, state and municipal coordination, monitoring, and evaluation at the school, municipal and state*

Dentre os inúmeros aspectos que nos são possíveis observar, temos procurado traçar paralelos entre a teoria neoliberal e as práticas construídas e realizadas pelo Banco. A exemplo dessa relação, tratamos em nosso primeiro capítulo do comportamento, por vezes presente em tais instituições, ao colocarem funções administrativas e decisórias sob responsabilidade da comunidade e das famílias dos alunos de cada unidade escolar. Se por um lado tais atitudes fomentam a participação e a presença, por outro também podem significar diminuição da função do Estado, ao repassar o gerenciamento de questões importantes a cada uma das unidades, suas equipes e familiares.

Entre os mecanismos operacionais do projeto FUNDESCOLA I, por exemplo, destacou-se a construção dos Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE) ou *School development Plan*, que seriam documentos demonstrando os processos escolares, desde o diagnóstico (de dificuldades, potências, etc.) até o planejamento estratégico de ações relevantes. Acerca desse documento, trazemos um excerto que evidencia a participação familiar nas decisões e administração de alguns encaminhamentos:

Com relação ao processo de diagnóstico e estratégia, a escola e sua comunidade de pais, professores e líderes locais se reúnem para identificar e priorizar os problemas na escola, estabelecer objetivos específicos de melhoria da escola e acordar um plano de ação. A expressão deste diagnóstico geral e acordo sobre ações e metas é o PDE (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 10, tradução livre)¹⁷.

É necessário ainda que exploremos um pouco mais as formas de gerenciamento do projeto. Em momento anterior, demonstramos rapidamente o fato de que os trabalhos do FUNDESCOLA I se desenvolveram mediante o conceito de microrregiões, ou seja, agrupamentos de municípios definidos a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tal divisão se deu, entre outras

levels, and will assist in elevating efficacy and efficiency of resources for priority federal education programs and projects. Fundescola I will: (a) build the management capacity of education institutions (at the school, municipal and state levels); (b) provide and support specialized training modules and teacher certification programs; (c) foster community support for education; (d) support national systems, programs and management; and (e) strengthen national information systems (WORLD BANK, 1998, p. 07 – 08).

¹⁷ *With respect to the diagnosis and strategy process, the school and its community of parents, teachers, and local leaders meet to identify and prioritize the problems at the school, establish specific school improvement objectives, and to agree on an action plan. The expression of this overall diagnosis and agreement on actions and targets is the PDE (WORLD BANK, 1998, p. 10).*

razões, pela forma de organização da educação em nosso país, o que segundo o Banco Mundial acontecia de maneira “confusa” pelos inúmeros sistemas estaduais e municipais funcionando paralelamente, sem coesão e, por vezes, disputando recursos, sem a adequada integração e responsabilização pelos desafios (BANCO MUNDIAL, 1998).

Partindo dessa ideia, o Banco apresenta suas intenções, mais uma vez, de “racionalização”, “efetividade” e transformações gerenciais explorando, no entanto, não necessariamente os avanços qualitativos para os distintos contextos escolares, mas vantagens econômicas, de encurtamento e uso mais eficiente de recursos financeiros. Declaram assim que:

O modelo de planejamento microrregional permite uma opção gerencial mais racional e efetiva do que a tradicional dispersão de recursos entre os municípios individuais ou a concentração de recursos para os governos estaduais (considerado um problema crônico). A intervenção do Fundescola I numa microrregião abrangerá todos os municípios dessa microrregião. Embora constituída por municípios vizinhos que compartilham muitos interesses socioeconômicos, a microrregião não constitui uma divisão administrativa, mas fornece uma base para planejamento e negociação entre outros governos municipais e o governo estadual (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 11, tradução livre)¹⁸.

É importante compreendermos que o projeto FUNDESCOLA I iniciaria um grande programa do Banco Mundial que, entre outros aspectos, serviria de suporte às reformas educacionais de cunho neoliberal iniciadas no Brasil durante a década de 1990. Tais reformas, como demonstrado, atuariam em frentes diversas e, dentre elas, a redistribuição e descentralização de recursos e responsabilidades federais, formalizadas por meio de inúmeras municipalizações.

Em meio a essas decisões, os documentos disponibilizados pelo Banco alegam que os principais beneficiários dessa proposta seriam os estudantes primários das regiões em questão (Norte e Centro-Oeste para o projeto I); no

¹⁸ *The microregional planning model permits a more rational and effective managerial option than the traditional dispersion of resources among the individual municipalities or the concentration of resources to state governments chronically biased toward the state-run school system. Intervention by Fundescola I in a microregion will cover all of the municipalities in that microregion. Though composed of neighboring municipalities sharing many socio-economic interests, the microregion does not constitute an administrative division, but provides a basis for planning and negotiation among other municipal governments and the state government (WORLD BANK, 1998, p. 11).*

entanto, grande destaque também se dá aos “grupos profissionais interessados”, ou aqueles que “tomam decisões” sobre os processos educativos. Afirmavam com clareza a relevância de que os gestores fossem treinados e qualificados para os processos de descentralização, capazes de tomar decisões efetivas e informadas em contextos desafiadores. Para tanto, entre outras necessidades, colocava-se a importância de treinamentos específicos a esses profissionais, encaminhados e elaborados por equipes do Banco Mundial, salientando que as formações contribuiriam para a realização de sistemas locais mais autônomos (BANCO MUNDIAL, 1998).

A execução do projeto contava, em sua implementação, com equipes coordenadoras em diferentes níveis, sendo a DGP – Direção Geral do Projeto, responsável pelo diálogo entre Banco Mundial, governo brasileiro e demais agências internacionais (quando necessário), bem como por: análise e aprovação de projetos e planejamentos estaduais, municipais e de microrregiões; determinação dos patamares mínimos de atendimento; coordenação entre todas as instituições envolvidas; e preparação de relatórios de acompanhamento.

Mantinha-se, assim, em diálogo constante entre o Ministério da Educação e COEP – Coordenação Estadual Executiva do Projeto, grupo em nível estadual, ao qual caberia atuar junto às secretarias estaduais de educação, servindo como unidade chave, coordenar as ações entre sistemas municipais e estaduais, promovendo a atuação das microrregiões, fomentar a comunicação entre os governos envolvidos, supervisionar e colaborar com os programas locais, entre outras atividades.

Já nas microrregiões chamamos a atenção para fóruns formados por prefeitos ou seus representantes, responsáveis das secretarias estaduais e da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, aos quais caberia negociar prioridades entre o estado, os municípios e microrregiões, organizar programas de ações microrregionais em diálogo com as distintas instâncias, monitorar atividades de programas microrregionais e outros.

Por fim, em nível municipal, cada município, já compondo os fóruns microrregionais, seria responsável por estabelecer programas de ações locais, auxiliar as escolas participantes em seus planos de desenvolvimento ou subprojetos, reforçar e colaborar para a participação da comunidade, além de atividades de monitoramento e comunicação (BANCO MUNDIAL, 1998).

É interessante sinalizarmos, em diálogo com nossos escritos iniciais, para o acúmulo de funções por vezes delegadas aos municípios, que em sua maioria não elevam equipes, condições materiais, mas passam a serem os responsáveis por funções de planejamento, desenvolvimento e monitoramento das necessidades das escolas.

Sobre experiências anteriores, os materiais disponíveis afirmam sua influência para a construção do programa FUNDESCOLA, especialmente aquelas vivenciadas nos países latino-americanos. O relatório construído pelo Banco traz que:

A experiência de projeto internacional também influenciou a formação do programa FUNDESCOLA, incluindo (a) as lições do Chile, Uruguai e outros países latino-americanos na promoção de subprojetos escolares (PE) para a aquisição de materiais apropriados ao contexto e aumento da participação dos interessados; e (b) o programa *Escuela Nueva* da Colômbia, que obteve resultados efetivos na utilização modular de livros didáticos, capacitação de professores, aprendizado centrado no aluno, avaliação do desempenho dos alunos e participação da comunidade em escolas multisseriadas (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 17, tradução livre)¹⁹.

O programa *Escuela Nueva* da Colômbia, executado no Brasil como Programa Escola Ativa fora assumido pelo Banco Mundial e alcançou em grande medida os alunos que estavam no campo. Segundo Rosa (2013, p. 07):

O programa Escola Ativa, originado do colombiano *Escuela Nueva*, é uma estratégia que tem como finalidade melhorar a qualidade do ensino em áreas rurais por meio da implementação de metodologia específica e de gestão participativa em escolas multisseriadas. No Brasil, foi implantado a partir de 1997, primeiramente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, gerenciado pelo Fundescola e financiado, em parte, pelo Banco Mundial. Em sua fase final, de 2008 a 2011, o programa foi expandido para todas as regiões do Brasil, passou a ser gerenciado pela SECAD e financiado inteiramente pelo MEC. O Escola Ativa pretende desenvolver a autonomia do aluno e estimular a participação das comunidades rurais na gestão escolar.

¹⁹ *International project experience has also influenced the formation of the FUNDESCOLA program, including (a) the lessons from Chile, Uruguay, and other Latin American countries in promoting school subprojects (PE) for the procurement of context-appropriate materials and increasing stakeholder input; and (b) the Colombian Escuela Nueva program, which achieved effective results in the modular use of textbooks, capacity-building of teachers, student-centered learning, evaluation of student attainment, and community participation for multi-grade school (WORLD BANK, 1998, p.17).*

Inúmeras críticas foram traçadas acerca do programa, que imbuído pela lógica neoliberal, propunha mudanças a partir dos contextos de sala de aula ou unidades escolares, novamente sem o debate acerca de problemas estruturais de nosso sistema social. Ao ser incorporado pelo Banco Mundial, o Programa Escola Ativa passou a levar as mesmas concepções a realidades absolutamente distintas, funcionando, portanto, muito mais enquanto estratégia neoliberal de consenso para uma nova sociabilidade que se estabelecia na década de 1990, sob um regime de acumulação flexível (ROSA, 2013).

Assim como em todo o contexto do programa FUNDESCOLA, destaca-se também no caso específico do Programa Escola Ativa, constantemente a relevância da participação das comunidades atendidas, não somente nas decisões do que concerne às unidades, mas no que se refere às questões administrativas e de supervisão, sendo essa uma característica marcante das práticas neoliberais de descentralização da educação.

Por esses e outros caminhos o programa iniciou e aprofundou suas atividades nas décadas de 1990 e 2000. Seu mote principal inicial era solucionar o problema causado pelo tempo que os alunos levavam para se formar (deveriam ser oito anos de escolaridade e, portanto, apenas o ensino fundamental). Acreditava-se que as altas taxas de repetência e conseqüente saída de muitos alunos “entupiam” o fluxo de estudantes, o que atrapalhava a educação brasileira econômica e academicamente. Assim:

O ponto de partida da análise econômica do FUNDESCOLA I é o fato de que altas taxas de repetição obstruíram o fluxo de alunos de tal forma que tanto o rendimento acadêmico como os custos por estudante dependem principalmente do aumento das taxas de aprovação. O alto custo do ensino primário está relacionado ao fato de que 19,26 anos de matrícula são necessários para produzir um “pós-graduado”, em vez dos 8 que seriam necessários se o fluxo de alunos fosse perfeito (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 21, tradução livre)²⁰.

²⁰ The starting point of FUNDESCOLA's I economic analysis is the fact that high repetition rates have clogged the flow of students in such a way that both academic achievement and per student costs depend primarily on increasing approval rates. The high cost of primary education is related to the fact that 19,26 years of enrollment are necessary to produce one 8th graduate, instead of the 8 that would be necessary if the flow of students were perfect (WORLD BANK, 1998, p. 21).

Por esses caminhos foram realizadas análises de custos, estimando a partir de um modelo de fluxo o quanto os alunos custariam com ou sem as atividades construídas pelo projeto. Os técnicos do BM estabeleceram então, que as taxas de repetência tornavam os alunos “excessivamente caros” e assim, com o desenvolvimento da proposta internacional, portanto, seria “satisfatória” em suas taxas de retorno pois traria racionalização. Diziam que

Elevadas taxas de repetição fazem com que cada estudante custe de duas a três vezes o que poderia (custar) sob um fluxo perfeito e, desencorajando os alunos (pela repetência), reduz-se drasticamente a sua realização acadêmica. A consequência é que mesmo pequenos aumentos nas taxas de aprovação podem ter grandes efeitos (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 22, tradução livre)²¹.

Chamamos a atenção novamente para a relação que se estabelece na execução desta proposta e os preceitos do projeto neoliberal, sob o qual são tomadas as características de mercado como aquelas de maior importância. Educação e questões sociais em geral estão à mercê das questões econômicas, que as influenciam ou determinam. Sendo assim, o Banco Mundial demonstra, primeiramente, suas preocupações com o caráter econômico, ou seja, os custos da educação brasileira e o quanto o ensino fundamental era oneroso e precisava solucionar essa problemática, sem questionar criticamente a qualidade de nossa educação ou mesmo sua ampliação em caráter obrigatório (sempre o destaque ao ensino fundamental, deixando de lado, educação infantil e ensino médio).

Havia a constante preocupação para a formação elementar, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, o que permitiria a formação de cidadãos aptos a consumirem e serem economicamente participativos e produtivos. Professores foram questionados durante o projeto e relatórios do Banco trazem a afirmação de atividades “focadas no docente”, com “ênfase em atividades de rotina”, pouco uso de materiais didáticos disponíveis e o uso de testes de conhecimentos nas disciplinas citadas anteriormente (BANCO MUNDIAL, 1998), reforçando o despreparo dos profissionais e a necessidade das reformas e auxílio impostos pelo banco.

²¹ *High repetition rates make each student cost from twice to three times what he might under a perfect flow and by discouraging students drastically reduces their academic achievement. The consequence is that even small increases in approval rates can have large effects (WORLD BANK, 1998, p. 22).*

O programa ressaltava que do ponto de vista social suas ações atingiriam positivamente a três pontos principais: um sólido e crescente suporte político à educação básica; um novo e multifacetado consenso e compromisso com a educação e uma demanda contínua por educação por parte das famílias das regiões atendidas. No entanto, concomitantemente, segundo o Banco, algumas questões eram prejudiciais ao contexto de execução da proposta: o número insuficiente de escolas primárias (especialmente nas zonas rurais e Amazônia); o número escasso de unidades que atendiam da 5ª à 8ª série nas regiões Norte e Centro-Oeste na época; as possibilidades financeiras de acesso às escolas por parte da população e o desencorajamento histórico ou aversão à educação que eram percebidos por parte das famílias, pais e alunos, motivados em grande medida, para o Banco Mundial, pelas elevadas taxas de reprovação (BANCO MUNDIAL, 1998).

Em sua completude, enfrentavam-se questões ao longo de seus projetos, colocando que:

(...) Fundescola abordará estes fatores negativos: (a) racionalizando e maximizando o uso das instalações escolares, reabilitando escolas existentes e construindo escolas mais próximas da demanda, especialmente em áreas rurais e dispersas; (B) expandindo as escolas e adicionando novas séries às escolas incompletas, de modo que as séries 5ª a 8ª possam ser oferecidas como parte dos oito anos obrigatórios do ensino primário; (C) reduzindo os custos financeiros da educação através da provisão de locais mais convenientes (para as escolas) (...) a fim de reduzir o custo de transporte ou a distância a pé; e (d) tornando a escola mais relevante e eficiente através de insumos orientados para a qualidade. Visando as regiões mais pobres do Brasil, o programa Fundescola e o projeto Fundescola I buscam reforçar a reforma socioeconômica, reduzir as disparidades inter-regionais e promover a equidade social, a coesão e a estabilidade (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 24, tradução livre)²².

O Banco Mundial salientava ainda que o programa fora construído para que sua execução ocorresse organicamente a outros, aprofundando-se em projetos posteriores. Assim, reforçamos que suas intenções iniciais, ao menos no que

²² *Fundescola will address these negative factors by: (a) rationalizing and maximizing the use of school facilities, rehabilitating existing schools and building schools closer to demand, especially in rural and dispersed areas; (b) expanding schools and systematically adding new grades to the incomplete schools so that grades five through eight can be offered as part of the mandatory eight years of primary education; (c) reducing the financial costs of education through the provision of more convenient school places or location (microplanning) in order to reduce transportation cost or walking distance; and (d) making school more relevant and efficient through quality-oriented inputs. By targeting the poorest regions of Brazil the Fundescola program and the Fundescola I project seek to reinforce socioeconomic reform, reduce interregional disparities, and promote social equity, cohesion, and stability (WORLD BANK, 1998, p.24).*

apresentam seus documentos, eram criar condições, a médio e longo prazo, para que as secretarias e escolas prosseguissem com projetos subseqüentes ainda mais “ambiciosos”. Para tanto, deveriam cumprir com as estratégias de definição e disseminação dos parâmetros operacionais mínimos, competências gerenciais que incluíam planejamento e avaliação no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação conforme orientações do Banco, foco na participação da comunidade e da escola, incluindo conselhos, subprojetos e a criação dos planos de desenvolvimento de cada unidade e a descentralização de autoridades e recursos em âmbito educacional, cada vez mais reforçada, entendida como possibilidade para maior aproximação escola – comunidade.

Dentre as inúmeras características que demonstram seu caráter neoliberal, estendido durante todo o programa, o relatório construído para o primeiro projeto ainda nos traz outra, sobre a qual é preciso refletir. O Banco Mundial afirma que os padrões operacionais mínimos seriam definidos em acordo com o que fora estabelecido pelo MEC para o Plano Nacional de Educação (1998) e que, em acréscimo a essa proposta, iniciariam uma campanha para a identificação e o escalonamento das melhores escolas, conforme os critérios de atendimento aos padrões operacionais, taxas de promoção, reprovação e evasão, níveis de formação de docentes e gestores, existência de conselhos escolares e “outros indicadores de qualidade” (não dizem quais).

Sabe-se que a realidade das escolas brasileiras não se traduz em condições idênticas entre os diferentes locais de atendimento, ainda que seus sistemas de ensino e de fomento sejam os mesmos; entende-se, também, que as redes de atendimento estaduais e municipais não eram (e muitas ainda não são) capazes de promover uma educação de qualidade à população, especialmente se considerarmos questões de diferentes aspectos, como disponibilidade de escolas, condições materiais, formação e carreira docente, etc.

Mais uma vez, no entanto, o Banco Mundial não apresenta em seus escritos uma discussão capaz de abordar as desigualdades sociais presentes em nosso país, sem levar em consideração, também, como essas variáveis estão refletidas no âmbito da educação, eixo demarcado por disputas políticas, ideológicas e, em muitos casos, por investimentos escassos. A referida instituição opta por um caminho distinto, de incitação à “disputa”, à formação de *ranking*, da seleção entre melhores e piores, o que certamente não contribui para uma reflexão ampla sobre

condições e realidades diferentes e, por vezes, ainda colabora com o reforço de estereótipos e responsabilizações individuais ou de pequenos grupos (a escola X ou Y, o diretor X ou Y responsáveis pelo sucesso ou fracasso daquele espaço).

3.2 FUNDESCOLA II

O segundo projeto de melhoria da escola, ou FUNDESCOLA II, tratou da continuidade, aprofundamento e ampliação das atividades desenvolvidas durante a primeira proposta. Teve novamente o governo federal como tomador de empréstimo e o Ministério da Educação como agência de implementação, em posterior contato com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu custo total fora estimado em 402,03 milhões de dólares, dos quais 202,03 milhões foram emprestados pelo Banco Mundial, com prazo de cinco anos para início do pagamento e 15 anos para quitação da dívida. Os desembolsos aconteceram em 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 e o relatório apresenta como período de implementação julho de 1999 a junho de 2004 e como período de “efetivação”, agosto de 1999 a dezembro de 2004 (nesse período está contabilizado o tempo para produção dos relatórios de encerramento, documentações finais e sabemos, pelo resumo apresentado em nosso segundo capítulo, que o prazo foi estendido).

Assim, o FUNDESCOLA II apontava que seu principal objetivo seria a elevação do desempenho das escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, tendo como principais indicadores de realização o aumento do número de instituições que apresentassem níveis “aceitáveis” de aprendizagem, passando de 45% (segundo análise do Banco) em 1998 para 65% até 2007, assim como também a elevação do número de alunos que completavam o ensino primário nas áreas atendidas, alcançando os 70% até 2007.

O objetivo de desenvolvimento do FUNDESCOLA II é melhorar o desempenho do sistema público de ensino fundamental em áreas específicas das regiões Norte (N), Nordeste (NE) e Centro-Oeste (CO) do Brasil.

Indicadores - chave de desempenho: Para este objetivo de desenvolvimento (a atingir até Junho de 2004), os principais indicadores de desempenho são: aumentar a proporção de diplomados do ensino primário que satisfaçam as normas de aprendizagem aceitáveis de 45% em 1998 para 65% em 2007 nas áreas alvo do Projeto; e aumentar em 70% o número de alunos que

terminam a escola primária em áreas específicas até 2007 (em comparação com 1999) (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 04, tradução livre)²³.

Os beneficiários seriam aqueles atendidos pelas escolas de ensino fundamental, assim como seus futuros alunos, ou seja, os residentes nas capitais das microrregiões selecionadas e cidades mais populosas compreendidas pela proposta. Não havia a delimitação de atendimento a “crianças pobres”, contudo, como seriam consideradas regiões e escolas em condições mais precárias (conforme levantamentos apresentados no início) acabaria por beneficiar crianças e famílias mais empobrecidas. Novamente as ações giravam em torno do processo de descentralização da educação, considerando professores, gestores, alunos e suas famílias e especialistas em educação os principais “interessados” em sua execução.

Dentre os relatos construídos pelo Banco Mundial destacamos alguns posicionamentos que nos chamam a atenção, em especial, ao tratarmos da premissa de que uma boa educação é determinada pela qualidade da escola, numa combinação entre conhecimentos, práticas e comprometimento de gestores e equipe, condições de aprendizagem, envolvimento de pais e comunidade que, por sua vez, devem estar amparados pelas secretarias de educação e outras instituições a fim de que tal trabalho seja facilitado. Essa era a proposta e o atendimento formulado para o FUNDESCOLA II, que atuaria diretamente com as escolas e suas instituições de suporte, em níveis estaduais e municipais.

O principal objetivo da estratégia de desenvolvimento escolar do FUNDESCOLA é transformar milhares de escolas de baixo desempenho, que matriculam a esmagadora maioria das crianças nas regiões-alvo do projeto, em instituições eficazes e de alta qualidade nas quais o aprendizado do aluno é priorizado e o objetivo de sucesso para todos os alunos é perseguido. Esta estratégia baseia-se na proposição de que a reforma escolar tem lugar quando o diretor e a equipe escolar recebem maior responsabilidade pela melhoria da escola, são oferecidas orientações bem elaboradas no processo de autodiagnóstico e planejamento estratégico e são

23 *The development objective of FUNDESCOLA II is to improve the performance of the public elementary education system in targeted areas of the North (N), Northeast (NE) and Center – West (CW) regions of Brazil. Key performance indicators: For this development objective (to be achieved by June 2004), the key performance indicators are: increase the proportion of primary school graduates meeting acceptable learning Standards from 45% in 1998 to 65% in 2007 in the Project’s targeted areas; and increase by 70% the number of students completin primary school in targeted áreas by 2007 (in comparison with 1999) (WORLD BANK, 1998, p. 04).*

apoiados por um programa de assistência técnica e acompanhamento regular e confiável. Além disso, o ambiente político institucional e local deve apoiar os tipos de mudanças (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 06, tradução livre)²⁴.

A estratégia descrita acima fora aprofundada no contexto do segundo projeto, responsabilizando sujeitos e equipes pela efetividade e sucesso da implementação. Como parte da proposta neoliberal que se efetivava cada vez mais na educação, diminuía-se a interferência do poder público, não mais responsável pelas decisões de “chão de escola”, transferindo às equipes, famílias e alunos todo o peso das deliberações.

Formula-se, assim, um cenário de “autonomia” e de uma gestão progressista, colocando para a comunidade e equipe escolar as responsabilidades por seu espaço e decisões sobre recursos financeiros, entre outros, o que ao Banco e demais organizadores da educação permite, pouco a pouco, uma desresponsabilização do Estado, abrindo espaço cada vez maior para propostas que se baseiem nas “necessidades de mercado” e em práticas de competitividade, “eficiência” e “eficácia”.

Diferente da primeira proposta, o FUNDESCOLA II abarcaria mais cidades e atividades, ampliando assim o seu antecessor. Continuará, portanto, as ações nas capitais das microrregiões do Norte e Centro-Oeste, estenderia as atividades às capitais das microrregiões do Nordeste e ampliaria o atendimento às segundas microrregiões mais populosas, abrangendo um total de 200 municípios em 19 estados.

Sobre os dois projetos, colocava-se:

Diferenças entre Fundescola I e II.

FUNDESCOLA II é o segundo projeto dentro de um programa de médio porte e mais abrangente, destinado a apoiar a educação básica nos dezenove estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Considerando que o FUNDESCOLA I está

²⁴ *The principal objective of FUNDESCOLA's school – based development strategy is to transform thousands of poorly performing schools, which enroll the overwhelming majority of children in the project's targeted regions, into effective, high quality institutions in which student learning is prioritized and the elusive goal of success for all students is pursued. This strategy is based upon the proposition that school reform can and does take place when the school principal and staff are given greater responsibility for school improvement, are offered well structured guidance in the process of self-diagnosis and strategic planning, and are supported by a reliable program of regular technical assistance and followup. In addition, the institutional and local political environment must support the types of changes (WORLD BANK, 1998, p. 06).*

financiando atividades iniciais nas microrregiões do Norte e Centro-Oeste, FUNDESCOLA II iniciará atividades do projeto nas nove capitais das microrregiões do Nordeste e outras 18 microrregiões no Norte e no Centro-Oeste. FUNDESCOLA II também dará continuidade ao financiamento de atividades empreendidas como parte do FUNDESCOLA I. Todos os projetos FUNDESCOLA perseguirão o mesmo objetivo de desenvolvimento, a saber: melhorar o desempenho do sistema público de ensino fundamental em áreas selecionadas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, mensurado pelo aumento das taxas de promoção e graduação na escola primária, bem como os níveis de realização das crianças nessas regiões. Os projetos compreendem muitas das mesmas atividades e adotam a mesma estratégia geral e processo de tomada de decisão (BANCO MUNDIAL, 1998, p.10, tradução livre)²⁵.

Para além, outras distinções os demarcavam, a começar por uma maior compreensão, segundo o Banco Mundial, acerca dos processos de desenvolvimento da escola, o que viera pela experiência com a primeira proposta, aprofundando-se durante a segunda.

Do mesmo modo, havia em acordo com o Banco uma reorganização de componentes do projeto, dadas também as dificuldades anteriores de execução, o que seria acompanhada por uma maior e mais efetiva mobilização social em torno de suas realizações. Acreditavam os seus técnicos que era necessário fazer mais em nome de um “encorajamento” para as mudanças necessárias na educação e com isso:

FUNDESCOLA II inclui, portanto, mais ênfase na mobilização social e na disseminação de programas, bem como na inclusão de incentivos adicionais para que escolas, municípios e estados adotem novos arranjos de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1998, p.10, tradução livre)²⁶.

²⁵ *Differences between Fundescola I and II. FUNDESCOLA II is the second Project within a medium-range and more comprehensive program designed to support primary education in the nineteen states of the North, Northeast, and Center-West regions of Brazil. Whereas FUNDESCOLA I is financing start-up activities in the ten capital microregions of the North and Center-West, FUNDESCOLA II will initiate project activities in the nine capital microregions of the Northeast, and in additional 18 microregions in the North and Center-West. FUNDESCOLA II will also provide continued financing for ongoing activities undertaken as part of FUNDESCOLA I. All of the FUNDESCOLA projects will pursue the same development objective, namely: to improve the performance of the public elementary education system in selected areas of North, Northeast, and Center-West regions of Brazil, as measured by increases in primary school promotion and graduation rates, as well as achievement levels of children in these regions. The projects comprise many of the same activities and adopt the same overall strategy and decision making process (WORLD BANK, 1998, p. 10).*

²⁶ *FUNDESCOLA II therefore includes more emphasis on social mobilization and program dissemination, as well as the inclusion of additional incentives for schools, municipalities and states to adopt new work arrangements (WORLD BANK, 1998, p. 10).*

O projeto FUNDESCOLA II nos chama a atenção também ao propor o desenvolvimento de modelos pedagógicos, ou seja, lidaria com a proposição de novas abordagens pedagógicas, a fim de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, entendidos como ineficientes e inadequados à época. É nesse quesito que está enquadrado o Programa Escola Ativa, por exemplo, já citado durante o FUNDESCOLA I, cuja ação atingiu 178 escolas. Durante o segundo empréstimo, o Escola Ativa fora ampliado para aproximadamente mais 1200 escolas, alcançando distintas áreas de implementação. A esse respeito os documentos nos trazem que:

FUNDESCOLA II desenvolverá, testará e divulgará outros modelos que as escolas ou sistemas escolares podem adotar para melhorar a instrução em sala de aula, o conhecimento de conteúdo e a pedagogia relacionada ao conteúdo. Isso pode incluir: (a) modelos de desenvolvimento profissional intensivo centrados em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais recentemente aprovados; e (b) modelos concebidos em torno da aplicação em sala de aula de ferramentas de avaliação de aprendizagem juntamente com um programa específico de desenvolvimento e apoio aos professores (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 11, tradução livre)²⁷.

Parece-nos claro que o atendimento e a seleção das microrregiões atingiram campo e cidade em distintas maneiras e, a esse respeito há uma observação interessante em documentação disponibilizada pelo Banco:

Embora a capital e microrregiões adicionais selecionados no âmbito do projeto incluam tanto áreas rurais quanto urbanas, a demarcação geográfica do projeto significa que ele não é especificamente voltado para a resolução dos problemas das escolas rurais das regiões mais pobres. Contudo, as lições aprendidas com a implementação do programa FUNDESCOLA podem ajudar a resolver alguns destes problemas no futuro (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 21, tradução livre)²⁸.

²⁷ FUNDESCOLA II will develop, test, and disseminate other models that schools or school systems may adopt in order to improve classroom instruction, content knowledge, and content-related pedagogy. This may include: (a) intensive professional development models centered around the recently approved National Curriculum Parameters; and (b) models designed around the classroom application of learning assessment tools coupled with a targeted teacher development and support program (WORLD BANK, 1998, p. 11).

²⁸ Although the capital city and additional microregions selected under the project include both rural and urban areas, the project's geographic targeting means it is not specifically aimed to solving the problems of the region's poorest rural schools. Lessons learned from the implementation of the FUNDESCOLA program, however, may help address some of these problems in the future (WORLD BANK, 1998, p. 21).

Com isso destacamos o que já nos era familiar. O programa FUNDESCOLA não está voltado somente às questões particulares da educação do campo, no entanto, é abrangente em sua proposição e financiamento e tem foco no ensino fundamental, alcançando também as áreas rurais.

Diferente do primeiro projeto, o FUNDESCOLA II reservara parte de seus custos para a reabilitação e a construção de escolas nas áreas atendidas, mediante levantamento e análise das necessidades. Para tanto, entre outros aspectos, o projeto exigia que fosse comprovada a demanda por meio de um micro planejamento específico, no qual estivesse clara a capacidade financeira de manutenção do espaço e equipe por parte da jurisdição solicitante (secretaria estadual ou municipal de educação).

Outra diferença residia no financiamento de certificações aos professores participantes, após a demanda por formação percebida entre os chamados professores “leigos”. Para tanto, dentre outras ações criou-se o projeto PROFORMAÇÃO, que propunha formação à distância para cerca de 69 mil professores. O Banco Mundial colocava que:

(...) PROFORMAÇÃO demonstrará uma das inovações mais recentes na educação à distância. O programa PROFORMAÇÃO do FUNDESCOLA irá qualificar e fornecer habilidades de ensino para até 69.000 professores não certificados, mas praticantes, em um modelo de programa de ensino à distância. Projetado para dar início a um número significativo de professores que participarão de um processo autodirigido, sendo aprendizes em distância, esse sistema virtual utiliza especialistas em conteúdo, especialistas em tecnologia, apoio de instrução e aprendizado e monitoramento e avaliação de uma dúzia de organizações contribuintes. Gerido por uma unidade administrativa muito pequena no MEC, que coordena o planejamento e a distribuição de materiais, o sistema proposto é mais eficiente em termos de custo do que organizações como a Universidade Aberta (que emprega seu conteúdo, design e pessoal de recursos instrucionais, além de funcionários administrativos) (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 29, tradução livre)²⁹.

²⁹ (...) PROFORMAÇÃO will demonstrate one of the most recent innovations in systematic distance education. FUNDESCOLA's PROFORMAÇÃO program will qualify and provide teaching skills to up to 69,000 uncertified but practicing teachers in a model distance learning program. Designed to initiate a significant number of school teachers in the value of participating in the self-directed process of being learners-at-a-distance, this virtual system uses content experts, technology specialists, instruction and learner support, and monitoring and evaluation from a dozen contributing organizations. Managed by a very small administrative unit at MEC which coordinates scheduling and distribution of materials, the proposed system is more cost-efficient than organizations like the Open University (which employs their content, design, and instructional resource personnel as well as large administrative staff) (WORLD BANK, 1998, p. 29).

Por fim, seriam financiados também pesquisas e estudos no campo da educação, voltados particularmente à avaliação de sua própria implementação e impactos e, a partir das características essenciais que diferenciam os dois projetos, nos cabem alguns apontamentos mais específicos.

Nas documentações relacionadas ao segundo projeto, as questões de reprovação e evasão novamente são retomadas, salientando-se que havia um baixo rendimento entre as crianças brasileiras, que sequer dominavam os conteúdos básicos em português e matemática. Segundo o Banco Mundial, algo a ser notado era o pensamento dos profissionais da educação que, em grande medida, atribuíam aos alunos o seu fracasso ou sucesso e não colocavam a aprendizagem de educandos como ponto de maior relevância à escola. Assim, inúmeros outros fatores eram considerados em suas maiores preocupações. Citando um estudo dos anos 1990, diziam eles:

Um estudo de 1990 descobriu que a maioria dos diretores colocava a aprendizagem dos alunos em quarto lugar, por ordem de importância, atrás de: (1) da relação entre professores e outros trabalhadores; (2) desempenho administrativo; e (3) desempenho do professor. Os itens considerados de menor importância foram: (1) abandono; (2) repetência; e (3) a passagem para a próxima série. O mesmo estudo também constatou que o desempenho dos alunos era maior nas escolas onde este fora classificado (o desempenho) como de maior prioridade por diretores (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 05, tradução livre)³⁰.

Para além, fatores relacionados à pobreza, ao envolvimento da família e ao diálogo entre sistemas educacionais municipais e estaduais também eram apontados como importantes para a qualidade da educação, atrelados a estratégias declaradas pelo Banco desde o início do programa.

O Banco Mundial afirmava sua proximidade em relação às políticas brasileiras, destacando as metas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no Plano Nacional de Educação de 1998, explicitando o suporte para que fosse elevado o número de alunos a concluírem o ensino fundamental. Tal

³⁰ A 1990 study found that majority of school principals placed student learning in fourth place in order of importance, behind: (1) the relationship between school teachers and other employees; (2) administrative performance; and (3) teacher performance. The items considered least important were: (1) dropping out; (2) repeating; and (3) passing to the next grade. The same study also found that student was higher in those schools where it was ranked higher in priority by school principals (WORLD BANK, 1998, p. 05).

prerrogativa traria a queda no número de reprovações e evasões, assim como também promoveria um aumento no desempenho dos alunos nas avaliações nacionais, se fossem eliminadas as categorias de docentes sem adequada certificação. De igual maneira, solicitava-se que fossem reforçadas as ideias de autonomia e participação nas escolas para que, novamente, os padrões mínimos de operação fossem alcançados.

De certo modo essas proposições permeavam todo o programa FUNDESCOLA e se desenvolveriam durante seus três projetos, aprofundando-se em distintos contextos e locais, com algumas particularidades definidas para cada período.

É importante destacar ainda a relação entre o FUNDESCOLA II e a execução do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a lembrar, estabelecido ao final de 1996 e a partir do qual todas as escolas de ensino fundamental teriam garantido recurso inicial de trezentos reais aluno/ano (elevado a trezentos e quinze em 1998) advindos da arrecadação de estados e municípios, de modo que a partilha era realizada em acordo com o número de alunos atendidos por cada rede. O projeto FUNDESCOLA II apoiaria ao FUNDEF em dois aspectos principais:

(...) Primeiro, o FUNDESCOLA promoverá a responsabilização local através de: (i) formação de secretários municipais de educação e membros do conselho municipal do FUNDEF legalmente eleitos nas áreas alvo do projeto; e (ii) coletando e analisando dados financeiros locais e publicando informações sobre as receitas e despesas do FUNDEF em cada município e estado participando do projeto FUNDESCOLA II. Em segundo lugar, o FUNDESCOLA II desenvolverá ferramentas e programas para que os governos municipal e estadual usem para atender a vários mandatos do FUNDEF, incluindo: (i) diretrizes e software para que os governos municipais criem sistemas de carreiras rentáveis e que promovam a qualidade para sua força de ensino; (ii) instrumentos e programas informáticos para o acompanhamento sistemático do financiamento da educação; e (iii) desenvolvimento e financiamento do programa PROFORMAÇÃO de educação a distância para a formação e certificação de professores (...) (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 07, tradução livre)³¹.

³¹ *Fundescola II supports FUNDEF in two major ways: First, FUNDESCOLA will promote local accountability by: (i) training municipal secretaries of education and members of the legally-mandated municipal FUNDEF council in the project's targeted areas; and (ii) by collecting and analyzing local financial data and by publishing information on FUNDEF revenues and expenditures in each municipality and state participating in the FUNDESCOLA II project. Second, FUNDESCOLA II will develop tools and programs for municipal and state government to use to*

O FUNDEF, assim como outras propostas para a educação, acompanhava um pacote de reformas para a área que, embora alegassem a redução de disparidades no financiamento, melhor e maior acesso à educação de qualidade, também demonstravam em sua execução características importantes, como a sobreposição do ensino primário sobre os demais períodos, a afirmação constante da necessidade de desburocratização nas agências públicas responsáveis e o discurso que correlaciona a autonomia da escola à eficiência dos serviços prestados.

É fundamental que compreendamos que tais políticas caminhavam juntas, fortalecendo paulatinamente o ideário neoliberal no campo da educação em nosso país, sob o discurso da autonomia e corresponsabilização.

O programa FUNDESCOLA reforçou em seu segundo projeto a ideia de “desenvolvimento baseado na escola”, ou seja, declarava a necessidade de transformar escolas qualitativamente ruins, que abarcavam a maior parte das crianças das regiões em que atuava, em “(...) instituições efetivas e de alta qualidade, em que a aprendizagem dos alunos é priorizada e o objetivo de sucesso para todos está cada vez mais ao alcance” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 09, tradução livre)³².

Não temos como proposta nos aprofundarmos sobre os resultados em cada um dos municípios atendidos pelo programa FUNDESCOLA. Não é esse o objetivo dessa pesquisa. No entanto, chamamos a atenção para o discurso utilizado pelo Banco, sempre colocando a escola no cerne e como resolução de seus próprios problemas. Como debatido anteriormente, os profissionais da educação tornam-se executores de propostas sobre as quais não decidem completamente (haja vista uma série de compromissos que a escola deve cumprir) mas pelas quais são responsabilizados.

Tamanha era (e é!) a influência exercida pelo Banco Mundial, que ao tratar das necessidades de “adequação” de secretarias e instituições, seu relatório indica que:

meet several of FUNDEF's mandates including: (i) guidelines and software for municipal governments to create cost-efficient and quality-promoting career systems for their teaching force; (ii) instruments and software for systematic monitoring of educational finance; and (iii) the development and financing of the PROFORMAÇÃO distance education program for training and certifying teacher (...) (WORLD BANK, 1998, p. 07).

³² (...) *into effective, high quality institutions in which student learning is prioritized and the elusive goal of success for all students is increasingly within reach (WORLD BANK, 1998, p. 09).*

Para que a estratégia de desenvolvimento baseada na escola seja eficaz e autossustentável, os gestores locais da educação e suas instituições precisam entender e aceitar o raciocínio por trás da estratégia e comandar o *know-how* para apoiar e promover o desenvolvimento escolar. Conseqüentemente, o projeto inclui um programa de fortalecimento institucional baseado em secretaria. Este programa articula-se em torno de dois elementos: (a) um instrumento de gestão - o Plano de Gestão e de Negócios da Secretaria; e (b) software e bancos de dados para planejamento de recursos - o Sistema de Informações Geográficas de Microplanejamento e o Sistema Integrado de Informação de Gestão (BANCO MUNDIAL, 1998, p.11, tradução livre)³³.

Nesse sentido, é importante salientar essa autoridade exercida pelo Banco, que cumpre com suas proposições se atendido por secretarias e instituições nas delimitações que impõe. Estados, municípios e suas secretarias tornam-se mais ou menos aptos a receberem os projetos e financiamentos conforme sua capacidade de cumprir com as regras do mesmo, que por vezes desconsideram contextos distintos, necessidades específicas e obstáculos históricos de cada localidade.

Atrelado a isto destacamos a subordinação econômica ao Banco Mundial, colocando sempre sobre o ensino fundamental um peso de retorno financeiro que o torna mais efetivo e viável economicamente do que os demais níveis de ensino. Em ocasiões diversas afirma-se a não aceitação de propostas que visavam ao atendimento ao ensino médio ou educação infantil, com a prerrogativa de que embora esses fossem níveis importantes e de atenção em outros projetos, o ensino fundamental ainda era aquele que “valia mais a pena” do ponto de vista de sua produtividade, atendimento e custo.

Para além, o Banco também relatava a possibilidade de financiamentos a projetos adicionais. Sob execução do FUNDESCOLA II, afirmava-se que como incentivo às escolas que se dedicassem aos seus planos de desenvolvimento (o que segundo a instituição seria elaborado em parcerias entre escolas e comunidades) poderiam ser realizados financiamentos a outros projetos, criados pela própria unidade escolar.

³³ *In order for the school-based development strategy to be effective and self-sustaining, local education managers and their institutions need to understand and accept the rationale behind the strategy and command the know-how to support and promote school-based development. Consequently, the project design includes a program of secretariat-based institutional strengthening. This program centers around two elements: (a) a management instrument – the Secretariat Management and Business Plan; and (b) software and databases for resource planning – the Microplanning Geographic Information System and the Integrated Management Information System (WORLD BANK, 1998, p. 11).*

Assim:

O principal mecanismo do FUNDESCOLA para trabalhar ao nível da escola e da comunidade (onde prevalecem muitas destas atitudes) é o plano de desenvolvimento escolar. Concebido como um exercício conjunto escola-comunidade, o plano de desenvolvimento da escola é também o ponto de entrada mais provável para começar a abordar muitas das questões descritas acima. (...) Como incentivo concreto para as escolas participarem do processo de desenvolvimento escolar, o FUNDESCOLA II inclui o financiamento de projetos de melhoria escolar desenvolvidos como parte do plano geral da escola (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 31, tradução livre)³⁴.

Novamente o Banco Mundial reforça a ideia de responsabilização das escolas, como se elas não estivessem inseridas em contextos mais completos e complexos, lidando com determinações e adversidades distintas. O Banco faz parecer, ao contrário, que apenas o empenho e a vontade da equipe darão conta de garantir a elevação da unidade aos padrões de qualidade que ele solicita.

3.3 FUNDESCOLA III A

O relatório referente ao projeto FUNDESCOLA III A data de maio de 2002, tratando de empréstimo de cerca de 160 milhões de dólares (e projeto de investimento total de 320 milhões), com início de pagamento após cinco anos e prazo de 15 anos para quitação da dívida. Os desembolsos se dariam em 2002, 2003, 2003, 2005 e 2006, totalizando 4,5 anos de implementação, prevista entre julho de 2002 e dezembro de 2006.

Esse empréstimo é descrito como o terceiro passo em um programa de 10 anos de atividades, cuja preocupação central era a melhoria da educação brasileira por meio do auxílio aos estados e municípios das regiões mais pobres do país (Norte, Nordeste e Centro – Oeste) afirmando reduzir desigualdades de sistemas educacionais e elevar a efetividade das escolas para que seus alunos completassem o ensino fundamental (BANCO MUNDIAL, 2002).

³⁴ *FUNDESCOLA's main mechanism for working at the level of the school and community (where many of this attitudes prevail) is the school development plan. Conceived as a joint school-community exercise, the school development plan is also the most likely entry point to Begin to address many of the issues outlined above. (...) As a concrete incentive for schools to participate in the school development process, FUNDESCOLA II includes financing for school improvement projects developed as part of overall school plan (WORLD BANK, 1998, p. 31).*

O relatório trazia que o primeiro projeto tivera a intenção de construir ferramentas e formar a base do programa para as regiões Norte e Centro-Oeste, ou seja, que as escolas fossem capazes de elaborar seus planos de desenvolvimento, que o programa Escola Ativa tivesse seu início nas unidades escolares das áreas rurais, assim como também que fossem inaugurados os “padrões mínimos de operação”, que definiriam para todas as unidades participantes características e patamares iniciais de atendimento.

Já o segundo projeto, por sua vez, vinha com a intenção de aprofundar as elaborações do primeiro, melhorando-o e acrescentando a ele novas ferramentas e áreas de atendimento (inclusão da região Nordeste), testando a efetividade das elaborações anteriores.

Por fim, o terceiro projeto apresentava a intenção de ajudar aos governos para que integrassem as reformas realizadas no campo da educação às suas estruturas e rotinas. Esperava-se também a assistência a escolas que haviam iniciado suas reformas, ainda que as mesmas estivessem sob respaldo das secretarias e, para além, declaravam a busca por ampliação dessas transformações a milhares de outras escolas.

O projeto FUNDESCOLA III afirmava em seus escritos que também desenvolveria e aplicaria um novo conjunto de modelos de ensino / aprendizagem (em adição ao Escola Ativa, que também seria ampliado) para diferentes tipos de escolas. Por fim, ressaltavam a construção da capacidade, entre governos locais, para que continuassem os processos implementados, firmando as reformas em questão.

Fundescola III, vem em seu terceiro passo estratégico ajudando os governos locais a integrarem as reformas Fundescola de melhoria da escolarização às suas estruturas e rotinas. Em primeiro lugar, esse projeto proporcionará alguma assistência adicional às escolas que começaram a introduzir as reformas de melhoria da escolaridade do Fundescola, consolidando essas reformas sob a responsabilidade e apoio de suas Secretarias de Educação. Em segundo lugar, o Fundescola III ajudará centenas de governos locais a expandirem essas reformas em milhares de escolas adicionais. Em terceiro lugar, o Fundescola III desenvolverá e utilizará um novo conjunto de modelos de ensino / aprendizagem, para além do Escola Ativa e Gestar, para diversos tipos de escolas e grupos populacionais. Finalmente, o Fundescola III fortalecerá a capacidade dos governos locais para apoiar a melhoria contínua da qualidade escolar e, através de incentivos e parcerias, promover a permanência

financeira, administrativa e gerencial dessas reformas. Desta forma, o projeto ajudará a garantir a sustentabilidade da melhoria da escola baseada em Fundescola pelos governos locais (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 04, tradução livre)³⁵.

O terceiro projeto desse programa seria realizado em duas fases: FUNDESCOLA III A e FUNDESCOLA III B, sendo que o primeiro ocorreria entre maio de 2002 e dezembro de 2006 e o segundo entre julho de 2006 e dezembro de 2010. Há arquivos e escritos disponibilizados pelo Banco Mundial apenas relacionados à fase A e, portanto, é sobre ela que traremos algumas informações.

O Banco afirmava que durante a fase A o governo finalizaria o desenvolvimento de todas as ferramentas de planejamento para as escolas e secretarias de educação, desenvolveria produtos complementares e materiais que facilitariam a aplicação dessas ferramentas e as avaliariam (e aos seus materiais complementares) de maneira aprofundada. Buscariam ainda o fortalecimento das capacidades das secretarias estaduais e municipais de educação e estratégias para o alcance das escolas via secretarias (BANCO MUNDIAL, 2002). Assim, a principal missão era:

A missão do Projeto Fundescola III é melhorar os resultados educacionais das crianças residentes nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil, melhorando o desempenho de suas escolas primárias públicas e das Secretarias de Educação responsáveis por elas (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 04, tradução livre)³⁶.

O objetivo descrito era o de assistir às secretarias de educação específicas, para que reduzissem as disparidades de sua educação primária e elevassem a

³⁵ *Fundescola III brings in the third step of the strategy by helping local governments integrate Fundescola's school improvement reforms into their structures and routines. First, this project will provide some additional assistance to schools that had begun to introduce Fundescola's schooling improvement reforms consolidate these reforms under the responsibility and support of their Secretariats of Education. Second, Fundescola III will help hundreds of local governments expand these reforms into thousands of additional schools. Third, Fundescola III will develop and use a new set of teaching / learning models, in addition to Escola Ativa and Gestar, for diverse types of schools and population groups. Finally, Fundescola III will build the capacity of local governments to support continuous improvement in schooling quality, and through incentives and partnerships, promote the financial, administrative, and managerial permanence of these reforms. In this way, the project will help assure the sustainability of Fundescola – based school improvement by local governments (WORLD BANK, 2002, p. 04).*

³⁶ *The mission of the Fundescola III Project is to improve the educational outcomes of children living in the Northeast, North, and Center West regions of Brazil by improving the performance of their public primary schools and the Secretariats of Education responsible for them (WORLD BANK, 2002, p.04).*

efetividade das escolas, em acordo com as possibilidades financeiras de cada uma das áreas.

O Banco declarava como indicadores para essa fase: que as diretrizes para padrões operacionais mínimos das escolas fossem disseminadas a pelo menos 50% das secretarias de educação das microrregiões participantes, para que essas então as promovessem entre suas equipes e comunidades escolares; que ao menos 70% dos alunos no ensino fundamental fossem matriculados em escolas dessas microrregiões, atuando sob esses padrões operacionais; que cada um dos produtos de melhoria da escolaridade concebidos pelo programa, assim como seu programa complementar de melhoria da eficácia das secretarias, seriam totalmente desenvolvidos e testados.

Avaliações dessas implementações também seriam elaboradas e, por fim, que no mínimo 70% dos alunos primários fossem matriculados em escolas das microrregiões participantes, que estivessem implementando um ou mais dentre os “produtos de melhoria escola”, com apoio de suas secretarias (BANCO MUNDIAL, 2002).

O Banco afirmava ainda que entre as décadas de 1990 e 2000 a educação primária havia alcançado posição de prioridade política em nível federal, estadual e municipal, ganhando destaque também na mídia e entre a sociedade civil.

A política do governo federal para melhorar a educação primária é baseada nos princípios de melhorar a equidade de oportunidades para todas as crianças e a eficácia das escolas para garantir ensino e aprendizagem de qualidade adequada. O governo busca alcançar essas melhorias através de estratégias que ajudam os governos estaduais e municipais a alinhar suas políticas e programas educacionais com esses princípios e que aumentam o engajamento do público para promover maior controle social e responsabilidade pública (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 06, tradução livre)³⁷.

Em seguida, alegam alguns avanços para a educação brasileira como, por exemplo, o aumento de crianças nas escolas entre sete e 14 anos nos anos de 1994

³⁷ *The federal government's policy for improving primary education is based on the principles of improving the equity of opportunities for all children and the effectiveness of the schools to guarantee adequate quality teaching and learning. The government seeks to achieve these improvements through strategies that help state and municipal governments align their education policies and programs with these principles, and that increase the engagement of the public in order to promote greater social control and public accountability (WORLD BANK, 2002, p. 06).*

a 1999, ou ainda a elevação do número de matrículas no ensino fundamental na região Nordeste, entre outras características que, embora demonstrassem progresso, ainda estavam “assombradas” por grandes taxas de reprovação, o que atrapalhava o fluxo de alunos. Observava-se, também, o desempenho ainda qualitativamente baixo dos estudantes brasileiros: o principal problema na educação em nosso país não estava nas matrículas, mas especialmente em encorajar as crianças para que permanecessem nas escolas, progredissem em seus estudos e completassem o ensino fundamental com níveis aceitáveis de aprendizagem.

A esse respeito destacamos alguns aspectos, relevantes à nossa discussão. Primeiramente, ao tratar do baixo desempenho escolar dos alunos das áreas atendidas, mais uma vez há o enfoque apenas para a formação básica em Língua Portuguesa e Matemática, o que novamente atrelamos aos nossos escritos iniciais, chamando a atenção para a proposição de uma educação que não ultrapassa os conteúdos básicos, os rudimentos daquilo necessário na definição de sujeitos “aptos” ou “não aptos” ao mundo produtivo e ao consumo. Compara-se a performance relativa a tais disciplinas entre as regiões atendidas e o Sul ou Sudeste, buscando demonstrar numericamente como as últimas apresentam melhor desempenho (ainda sem discussões de cunho crítico sobre contextos e diferenças sociais e históricas).

Do mesmo modo, os técnicos do Banco Mundial asseguram que as baixas taxas de aprendizado e aprovação teriam como consequência baixa taxa de conclusão do ensino fundamental, de modo que não se discute a qualidade do ensino, as políticas de permanência e a conjuntura de cada uma dessas intervenções. Ao contrário, seriam as realidades internas das escolas (reprovação e pouca aprendizagem) as principais responsáveis pela não conclusão de boa parte de seus alunos. Como anteriormente salientamos, para o discurso neoliberal de responsabilização do “chão da escola” pela solução de seus problemas.

Os ideólogos do Banco elencavam ainda quatro questões que “barravam” a melhoria do desempenho educacional em nosso país: o uso inapropriado de estratégias de ensino – aprendizagem pelas escolas (modelos não eficazes) e a inabilidade brasileira de colocar em prática os objetivos traçados para a educação de todas as crianças; o grande número de políticas inadequadas voltadas à educação, pois milhões de crianças iam a escolas sem a devida infraestrutura e nas quais atuavam professores sem a qualificação necessária. Essas escolas dividiam espaço

com outras boas instituições atendidas pelo Programa FUNDESCOLA; no entanto, afirma o Banco que as crianças apresentavam tendência a frequentarem escolas que refletiam diferenciações econômicas e, assim, crianças das famílias mais empobrecidas, via de regra, frequentavam as piores escolas, o que por sua vez gerava durante todo o processo de escolarização a falta de subsídios básicos à aprendizagem.

Ademais, o pouco envolvimento de pais e comunidades nos processos de melhoria das escolas, para a possibilidade de “sucesso” no processo escolar mediante maior participação das famílias e, por fim, os processos de gestão e financiamento não eram alinhados com os esforços de melhorias. Assim:

Ao nível da escola, quando os processos de gestão e os recursos não estão alinhados com a aprendizagem dos alunos, os resultados dos alunos são comprometidos. A maioria das escolas que participam no Programa Fundescola são muito limitadas em termos de recursos financeiros e humanos. Infelizmente, é frequente o fato de que, quando as escolas fazem esforços para melhorar a qualidade, muitos gastam seus escassos recursos de maneira fragmentária e ineficaz (BANCO MUNDIAL, 2002, p.10, tradução livre)³⁸.

Por esses caminhos, o Banco Mundial reafirma uma grande responsabilidade das escolas sobre suas realidades. Suas formulações criam um ambiente de “convencimento” de que não é possível avançar em qualidade sem que sejam cumpridas suas orientações. Atestam a não eficiência dos governos locais na gestão da educação e, assim, somente o Banco seria capaz de contribuir para o crescimento daqueles engajados em suas propostas.

O projeto FUNDESCOLA III A trazia ainda em seu relatório o que entendia como questões “chave” a serem abordadas por essa proposta, sendo a primeira delas a redução nas disparidades das condições de aprendizagem, oferecendo assistência às secretarias de educação, assim como também para o que entendiam como a garantia de “*efetividade*” das escolas. Para os técnicos da instituição, os

³⁸ *At the level of the school, when management processes and resources are not aligned on student learning, student results are jeopardized. Most schools participating in the Fundescola Program are very constrained in terms of financial and human resources. Unfortunately, it is frequently the case that when schools make efforts to improve quality themselves, many spend their scarce resources in fragmentary and ineffective ways (WORLD BANK, 2002, p. 10).*

projetos anteriores haviam desenvolvido inúmeros modelos pedagógicos sob seu escopo, contudo, as secretarias apresentavam inabilidade em replicar tais propostas, o que seria um dos focos dessa intervenção.

Essa incapacidade de ir à escala tem sido o resultado da fraca capacidade - em particular, a capacidade de organizar-se para operações de grande escala e para gerenciá-las bem em um sistema que é altamente fragmentado. Essa limitação será considerada pelo projeto Fundescola III. O projeto inclui o que é provável que seja a primeira introdução em larga escala de modelos de ensino / aprendizagem abrangente em sistemas escolares inteiros no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com novos instrumentos e apoio técnico para as Secretarias de Educação que buscam essas reformas (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 13, tradução livre)³⁹.

Assim, as propostas desenvolvidas pelo Banco nesse empréstimo são exponenciais e merecem ser explicitadas. O documento em questão salientava a importância de “desenvolver capacidades” para que as secretarias de educação apoiassem as escolas no sentido de que essas fossem capazes então de: formular e implementar seus próprios planos estratégicos e projetos de melhorias, selecionar e adotar modelos efetivos (e já testados) de ensino-aprendizagem. Essa última ação é digna de nota, pois significa, por um lado, elevação da autonomia e das possibilidades de diálogo no interior da escola e, por outro, também a desresponsabilização gradual do Estado, que pouco a pouco delega funções decisórias importantes e de alta complexidade às secretarias, às escolas, às equipes, às famílias.

O projeto trazia a busca por “efetividade e qualidade”, colocando como suas estratégias, entre outras, o alinhamento de políticas entre os sistemas e secretarias e promoção do engajamento público. Traziam que seu grande desafio era não só de consolidação daquilo que fora desenvolvido, mas sua ampliação em grande escala, para os municípios mais pobres e de menor capacidade institucional (BANCO MUNDIAL, 2002).

³⁹ *This inability to go to scale has been the result of weak capacity – in particular, the capacity to get organized for large-scale operations and to manage them well in a system that is highly fragmented. This constraint will be addressed by the Fundescola III project. The project includes what is likely to be the first large-scale introduction of teaching / learning models comprehensively into entire school systems in the North, Northeast and Center-West, with new instruments and technical support for Secretariats of Education pursuing these reforms (WORLD BANK, 2002, p. 13).*

As propostas para o FUNDESCOLA III A estavam organizadas em torno de três componentes principais, cada qual seguido de seus subcomponentes.

O primeiro tratava da elevação das escolas aos padrões mínimos de operação e afirmava que o terceiro projeto encorajaria as secretarias de educação para o engajamento ao programa e fortalecimento das escolas, especialmente pela adoção dos padrões operacionais mínimos definidos aos seus participantes. Acerca desses padrões destacamos:

O modelo de Padrão Operacional Mínimo foi desenvolvido pelo Programa Fundescola como referência para todas as secretarias e escolas. Consiste em um conjunto predeterminado de insumos essenciais, recursos escolares e condições que são consideradas minimamente necessárias para que uma escola seja capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem aos seus alunos. O modelo abrange insumos pedagógicos básicos, como livros e materiais para alunos, equipamentos escolares, como mesas, cadeiras e prateleiras, características físicas, como infraestrutura básica, fatores de segurança e condições sanitárias; e recursos humanos (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 17, tradução livre)⁴⁰.

A esse componente seguiam três subcomponentes: o primeiro tratava de verba voltada a reformas e reabilitação de 10000 salas de aula (somando 50 milhões de dólares), com dinheiro transferido diretamente às escolas e supervisão das decisões pelos conselhos escolares; o segundo seguia na mesma linha com móveis e equipamentos destinados novamente a 10.000 salas (somando 40 milhões de dólares) a fim de que alcançassem os padrões definidos de operação e o terceiro tratava da aquisição de livros “de leitura” (literatura) somando cerca de 5,6 milhões de dólares em conjuntos de livros que contribuiriam para a implementação dos modelos pedagógicos a serem desenvolvidos pelo programa.

O seu segundo componente, por sua vez, trataria de processos de desenvolvimento escolar, declarando que contribuiriam para que as escolas fossem efetivas naquilo que consideravam sua principal função – ajudar para que os alunos

⁴⁰ *The Minimum Operational Standard model was developed by the Fundescola Program as a benchmark for all secretariats and schools. It consists of a predetermined set of essential inputs, school resources, and conditions that are considered to be minimally necessary for a school to be capable of providing learning opportunities to its students. The model covers basic pedagogical inputs such as books and student materials, school equipment such as desks, chairs, and shelves, physical characteristics such as basic infrastructure, safety factors, and sanitary conditions; and human resources (WORLD BANK, 2002, p. 17).*

aprendessem. Para tanto, visavam ao auxílio das secretarias de educação, para que essas fortalecessem em suas escolas as seguintes capacidades:

- (1) Formular estratégias e planos de ação para melhorar sua capacidade de atender ao principal cliente da escola - seus alunos;
- (2) reforçar e alinhar os sistemas administrativos, de gestão e de monitorização da escola para apoiar esse objetivo; e (3) aumentar a eficácia dos seus professores e a adequação das abordagens pedagógicas utilizadas nas salas de aula (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 18, tradução livre)⁴¹.

A esse estavam associados, também, três subcomponentes: o primeiro, com investimento de 4,6 milhões de dólares, que auxiliaria as secretarias de educação a darem suporte às escolas na formulação de seus planos de ação e planos estratégicos. A ideia era que esses documentos fossem produzidos pelas equipes e comunidades escolares, com apoio de profissionais das secretarias (e Banco Mundial) avaliando também aqueles que haviam sido implementados nas fases I e II do programa. Entre outros aspectos, esse subcomponente também financiaria propostas “complementares” de produtos e materiais descritos como necessários pelas secretarias na introdução e manutenção dessas propostas em suas escolas (treinamentos adicionais).

O segundo subcomponente direcionaria 20 milhões de dólares a subprojetos de melhoria das escolas, ou seja, enquanto os padrões mínimos de operação visavam à equalização básica para o atendimento, este individualizaria cada escola proponente, respondendo (ao menos pelo que afirma o Banco) às necessidades particulares que as unidades julgassem fundamentais na melhoria das aprendizagens e da qualidade, identificadas durante seus planejamentos estratégicos (BANCO MUNDIAL, 2002).

Já o terceiro subcomponente dizia respeito a modelos pedagógicos, com previsão de 11,8 milhões e que procuraria oferecer suporte à implementação voluntária, por parte das secretarias e escolas, de modelos pedagógicos diversos. Afirmavam que vários desses modelos haviam sido desenvolvidos durante a fase II

⁴¹ (1) *Formulate strategies and action plans to improve their ability to serve the school's principal client – their students; (2) strengthen and align school's administrative, management, and monitoring systems to support this aim; and (3) enhance the effectiveness of their teachers and the adequacy of the instructional approaches used in the classrooms (WORLD BANK, 2002, p. 18).*

do programa e outros seriam testados na fase III, e que buscariam alinhamentos entre o currículo, o ensino, os materiais e a organização dos espaços com os objetivos de aprendizagem. Neste subcomponente estava embutido, entre outros, o programa Escola Ativa, já retratado nos empréstimos I e II. Estratégias para levá-lo à grande escala seriam testadas para a segunda fase da proposta do FUNDESCOLA III.

O terceiro e último componente tratava do fortalecimento do sistema educacional e comportaria atividades de fortalecimento das secretarias de educação das áreas definidas para o atendimento. Mais especificamente:

Esse componente abrangerá as atividades destinadas a reforçar a capacidade das secretarias de educação nas microrregiões visadas para prestarem os seus serviços educativos e implementarem todos os componentes deste projeto. Ele o fará guiando as secretarias de educação por meio de um processo de planejamento estratégico para esclarecer sua missão, concentrar-se mais efetivamente em seus principais clientes - suas escolas, realizar um acompanhamento e apoio escolar mais eficaz e seguir práticas de gestão mais eficientes. Em segundo lugar, este componente promoverá um maior envolvimento do público na educação, em particular, uma maior participação dos pais nos conselhos escolares. Um maior envolvimento do público contribuirá para uma maior responsabilização social, ajudando assim a manter as escolas e as secretarias de educação centrados no aumento da equidade e da eficácia escolar. Finalmente, o componente apoiará a coordenação de projetos e a pesquisa sobre implementação e impacto de projetos. O componente tem três subcomponentes (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 19, tradução livre)⁴².

Os subcomponentes, conforme citado acima, eram três. Em primeiro, com investimentos de nove milhões de dólares, estava o desenvolvimento das secretarias de educação, a ser realizado por meio de planejamentos estratégicos, com a criação e efetivação de Planos de Gestão da Secretaria (PGS), uma ferramenta a ser introduzida durante a primeira fase do terceiro projeto

⁴² *This component will cover activities aimed at strengthening the capacity of secretariats of education in the targeted microregions to deliver their education services and to implement all of the components of this project. It will do so by guiding secretariats of education through a strategic planning process to clarify their mission, focus more effectively on their principal clients – their schools, carry out more effective school monitoring and support, and follow more efficient management practices. Second, this component will promote greater public engagement in education, in particular, greater parent participation on school councils. Greater public involvement will contribute to increased social accountability, thereby helping to keep schools and their education secretariats focused on increasing equity and school effectiveness. Finally, the component will support project coordination and research on project implementation and impact. The component has three sub-components (WORLD BANK, 2002, p. 19).*

FUNDESCOLA, a partir do convite a parceria junto a governantes locais, a fim de que fosse avaliada sua efetividade. Sobre a proposta:

Especificamente, esses sistemas estão sendo desenvolvidos para ajudar a guiar as equipes de liderança das secretarias em exercícios para ajudá-los a clarear sua missão e alinhar suas políticas, programas e atividades de supervisão e apoio para ajudar todas as suas escolas a serem eficazes. Os programas de fortalecimento da gestão também ajudarão as secretarias a melhorarem sua tomada de decisões e seu monitoramento do desempenho escolar (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 20, tradução livre)⁴³.

Com isso, esperava-se que durante o terceiro empréstimo as escolas parceiras, ao desenvolverem tais atividades, tomassem para si três práticas importantes:

(A) Auto avaliação escolar; (B) avaliação externa da escola gerida pelo secretariado (um tipo de inspeção de garantia de qualidade); E (c) um programa de supervisão da secretaria com o objetivo de fornecer assistência técnica qualificada às escolas para ajudá-las a alcançar os Padrões de excelência (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 20, tradução livre)⁴⁴.

O segundo subcomponente tratava do fortalecimento de subprojetos dos conselhos escolares, com direcionamento de 160 milhões de dólares a atividades voltadas ao maior engajamento das famílias, na afirmação da necessidade de que esses pais e familiares assumissem responsabilidades pela melhoria de suas escolas. O Banco Mundial utiliza-se de grande apelo à “responsabilidade social”, colocando que tal envolvimento contribuiria:

(...) para uma maior responsabilização social, mantendo assim as escolas e as suas secretarias de educação focadas em aumentar a equidade e a qualidade. Esse subcomponente transferirá recursos financeiros para os conselhos escolares (UEs), com o montante a ser

⁴³ *Specifically, these systems are being developed to help guide secretariat leadership teams on exercises to help them clarify their mission and align their policies, programs, and supervision and support activities on helping all of their schools to be effective. The management strengthening programs will also assist Secretariats' efforts to improve their decision-making and their monitoring of school performance (WORLD BANK, 2002, p. 20).*

⁴⁴ *(a) School self-evaluation; (b) secretariat-managed school external evaluation (a type of quality assurance inspection); and (c) a supervision program of the secretariat aimed at providing qualified technical-assistance to schools to help them achieve the Standards of excellence (WORLD BANK, 2002, p. 20).*

baseado na matrícula escolar (aproximadamente US\$ 5,00 por aluno numa base anual). Os Subprojetos de Fortalecimento do Conselho Escolar serão apoiados em todas as jurisdições das microrregiões participantes, inclusive os municípios das microrregiões que se espera que entrem no Fundescola IIIB (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 20, tradução livre)⁴⁵.

Há, no relatório disponibilizado pelo Banco, a afirmação de que tais investimentos autorizariam e dariam “poder” aos conselhos para que seus membros decidissem quais aquisições seriam consideradas prioritárias para a aprendizagem dos alunos, realizassem as compras necessárias e então pudessem “(...) ver o efeito de sua decisão” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 20, tradução livre)⁴⁶. Para que as escolas recebessem essa verba era preciso que tivessem um conselho escolar formalizado; sendo assim, afirmam os técnicos do Banco que “havia mais sentido” numa gestão realizada pelos pais que compunham esse grupo.

Essas eram reformas que aconteciam principalmente desde o segundo projeto, com a aquisição de livros, mobílias, materiais de manutenção dos espaços, entre outros.

Por fim, apresentam o último subcomponente de gerenciamento, monitoramento e pesquisa acerca do próprio FUNDESCOLA, com investimentos de 17,4 milhões de dólares e atividades de avaliação e levantamento dos impactos da realização do programa. O Banco Mundial afirma que, ao considerar que a educação primária é responsabilidade de estados e municípios, era preciso que o governo federal mobilizasse essas esferas, a fim de que acatassem as mudanças propostas e, para tanto, precisavam estar munidos de pesquisas “fiéis”, realizadas por instituições e “especialistas” renomados e respeitados, o que estava sob o escopo deste subcomponente (BANCO MUNDIAL, 2002).

Após explicitarmos os componentes e subcomponentes que compunham esse empréstimo, é necessário que façamos algumas observações, ainda que de modo geral, sobre suas demandas e realizações.

⁴⁵ (...) will contribute to increased social accountability, thereby keeping schools and their education secretariats focused on increase equity and quality. This subcomponent will transfer financial resources to the school councils (UEs), with the amount to be based on school enrollment (approximately US\$ 5,00 per student on a yearly basis). School Council Strengthening Subprojects will be supported in all of the jurisdictions of the participating microregions, including the municipalities of the microregions that are expected to enter Fundescola IIIB (WORLD BANK, 2002, p. 20).

⁴⁶ (...) see the effect of their decision (WORLD BANK, 2002, p. 20).

Em todo momento os escritos do Banco Mundial explicitam suas condições para acesso ao financiamento descrito, seja ele o empréstimo principal, seja ele um “empréstimo adicional” às escolas “mais competentes”. Lidam durante todo o tempo com regras a serem cumpridas pelas secretarias de educação e escolas na execução de suas propostas, ou seja, é preciso, por exemplo, que as escolas formalizem conselhos, ou que as secretarias formulem e coloquem em prática planos de gestão, ambos embasados pela lógica da instituição credora.

Fomenta-se constantemente o “engajamento”, o “empoderamento” das escolas e comunidades, no entanto, tais ações se dão muito mais em caráter “técnico”, na medida em que esses grupos de familiares e profissionais devem “cumprir medidas” especificadas pelo Banco, ou seja, é preciso que haja conselhos escolares, é preciso que haja um número maior de matrículas, é preciso que as escolas e secretarias apresentem planos de gestão, porém pouco se preocupam o Banco e seus ideólogos com diálogos mais “aprofundados” junto às comunidades que atendem. Como o indicam no terceiro componente desse projeto, é necessário que as famílias participantes dos conselhos decidam pelas escolas e vejam então as consequências de suas decisões. Assim, os agentes internacionais podem, do mesmo modo, responsabilizar famílias e escolas, individualmente, pelo fracasso de suas realizações.

Rosa (2013) ao aprofundar seus estudos sobre o programa Escola Ativa, afirmava que esse, seguindo a lógica de descentralização neoliberal, propunha “mudanças nas extremidades dos sistemas educacionais: na relação entre escola e comunidade local, nas unidades escolares ou no microcosmo da sala de aula” (ROSA, 2013, p. 185) e na amplitude do programa FUNDESCOLA, a lógica é bastante próxima a essa. Propõem-se mudanças para as secretarias de educação dos sistemas municipais e estaduais, acentua-se a necessidade de transformações no trabalho pedagógico, na atitude de profissionais, pais e alunos e pauta-se a transformação da educação na ideia de mudanças de relações, de envolvimento, de “vontade” para tal. No entanto, os problemas estruturais em nossa educação não se resolvem apenas pelo “micro”, pelo local e nesse aspecto o Banco Mundial não toca.

A instituição não questiona os problemas estruturais de nosso país e, tampouco, de nossa educação, assim como também encaminham as responsabilidades pela excelência na realização de seus projetos às comunidades, às famílias e às escolas. Pouco a pouco percebemos o reforço de um discurso

neoliberal que afasta as responsabilidades estatais coletivas e reforça os sucessos individuais ou de pequenos grupos (o diretor mais empenhado, as equipes mais dedicadas, as famílias mais envolvidas).

Para além, ainda quando tratava de suporte às unidades escolares, reformas, etc., o fazia, nesse projeto, sob a lógica do “básico”, suficiente para o aumento de matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino e uma formação “aligeirada” que cuidasse para a apreensão dos “rudimentos”, da língua portuguesa e matemática. Prova disso está também na demonstração do Banco ao afirmar que em seu primeiro componente, de elevação das escolas aos padrões mínimos operacionais, priorizaria a reabilitação dos espaços, o que significaria a garantia de salas de aula e “condições higiênicas”:

Dentro desse subcomponente, o Fundescola prioriza a reabilitação do espaço escolar utilizado pelos alunos. Isto significa que a prioridade máxima será dada às salas de aula, e tendo em vista a necessidade de garantir condições higiênicas e sanitárias adequadas, também será dada prioridade à reabilitação dos banheiros das escolas. Uma vez que esses espaços sejam endereçados, os fundos restantes podem ser usados pela escola para reabilitar ou garantir a adequação de outros cômodos da escola (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 49, tradução livre)⁴⁷.

Assim, o Banco pouco trata de uma formação integral dos sujeitos, que entre outras características passa também pelo acesso qualitativo aos diversos espaços que compõem uma escola – laboratórios, bibliotecas, quadras e salas esportivas, entre outros. Esse não parece ser o foco do Banco Mundial e do programa FUNDESCOLA, que embora seja de imensa abrangência e investimentos, demonstra em seu escopo interesses muito mais ligados à “eficiência e eficácia” das escolas, de modo que essas ampliem sim seus atendimentos e estruturas, mas na medida do interesse financeiro, permissão e viés neoliberal.

⁴⁷ *Whitin the subcomponent, Fundescola prioritizes the rehabilitation of school space used by students. This means that top priority will be given to classrooms, and in view of the need to ensure adequate hygienic and sanitary conditions, priority will also be given to the rehabilitation os school bathrooms. Once these spaces are adressed, remaining funds may be used by the school to rehabilitate or guarantee the adequacy of other school rooms (WORLD BANK, 2002, p. 49).*

CONCLUSÃO

O Banco Mundial, seu papel na defesa neoliberal de educação e a educação do campo

Primeiramente, é importante recordarmos que o Banco Mundial fora construído como agência de desenvolvimento a todo o planeta (visando, principalmente, à reconstrução de economias, ao fortalecimento de países em ascensão, dentre outros aspectos inerentes ao rearranjo do mundo pós-guerra). Embora esse seja seu discurso, demonstramos ao longo dessa pesquisa o quanto a instituição alia-se a propostas de alívio da pobreza muito mais em seu caráter técnico e pragmático, pouco avançando no que se refere a questões mais profundas e debates estruturais sobre desigualdades intrínsecas à sociedade capitalista.

Sanfelice (2002), no prefácio do livro *“Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial”*, de Maria Abádia da Silva, ao tratar dos arranjos e estratégias vivenciados pelo capital, relembra que ao longo dos tempos inúmeras são as estratégias para manutenção do modo de produção vigente. Assim, a política educacional – que se volta principalmente à escola pública – não está imune a tais transformações e, portanto, compõe o conjunto necessário ao capitalismo e à sua manutenção. Para os agentes de manutenção do *status quo*, deve-se incluí-la, portanto, na mesma lógica.

Com isso, as economias que são consideradas dependentes, periféricas, “subalternas”, entre tantas outras nomenclaturas possíveis, são partes importantes dos arranjos que se constroem, envolvendo, dentre outras esferas, suas políticas educacionais e, conseqüentemente, a organização de seus sistemas de ensino. Essa conformação não acontece sem o consentimento e a aproximação dos governos locais; há, no entanto, a resistência por parte de inúmeros sujeitos que formam os diferentes contextos (profissionais, comunidades etc.) que não compactuam com tal modo de conceber a educação.

Sanfelice (2002) ainda nos recordava que a tendência é que os fatos se repitam entre aqueles que seguem a mesma lógica, ou seja, muito do que ocorreu com a educação em partes distintas do planeta (aqui se recordam os exemplos de Chile e Argentina) tendem a acontecer em países que seguem a mesma lógica,

como Brasil, na medida em que se mantenham os interesses capitalistas e de modo que a escola pública “sobreviva”, seja por necessidade do próprio capital, seja por pressões e resistências que lhe são investidas.

Assim, inúmeros estudiosos que tem se dedicado a importantes análises acerca da instituição Banco Mundial nos relembram a existência de uma intervenção sistemática desse na construção e na redefinição de políticas para a educação brasileira, ao que relacionamos os escritos anteriores e a ideia de arranjos que se estabelecem para a consolidação e manutenção da lógica capitalista. Nos é possível inferir que há aqui espaço às equipes de economistas do Banco, de maneira suficiente para que executem seus planejamentos, interferindo sistematicamente sobre os “melhores caminhos” para nossa educação.

Essa configuração se fortalece a tal modo que permite e reforça a redução de investimentos públicos nos serviços essenciais e diminui, assim, direitos sociais. O que se observa no cotidiano das instituições escolares – especialmente sob a ótica de uma profissional de Educação com experiências em diversos níveis de Ensino – é que as determinações aqui discutidas pouco são entendidas pelos profissionais no interior da escola em seus aspectos macroestruturais. Os agentes da educação, em sua maioria, desconhecem as intermediações políticas, os acordos estabelecidos e a profundidade das reformas que lhes são impostas. De maneira quase silenciosa em meio ao cotidiano escolar, as organizações internacionais, junto aos ministérios e secretarias de educação, delineiam os rumos das políticas educacionais de modo a maquiá-las sob o rótulo de mais “enxutas e eficientes”.

Assim, o Banco Mundial intervém fortemente em território brasileiro não só por sua capacidade financeira, mas particularmente no gerenciamento e na manipulação das decisões tomadas por nossos governos, que assumem para si a reorganização da educação não com base em demandas sociais, mas, especialmente, pautados na realidade *“político-econômica ditada por esses órgãos dirigentes”* (SILVA, 2002, p. 12).

É por meio das secretarias e do Ministério de Educação que acontecem as deliberações nacionais para a área e são definidos conteúdos e direções que legitimam o modelo político e econômico vigente. A partir dessa ideia, Maria Abádia coloca que:

Na prática, o que ocorre é o confronto entre as forças da sociedade civil e as forças políticas e econômicas nacionais e internacionais dirigentes na prescrição das políticas para a educação básica pública no país (SILVA, 2002, p. 13).

Dessa maneira, as reflexões levantadas corroboram com as questões trazidas ao longo dessa pesquisa, na afirmação de que serve o Banco Mundial aos interesses do capital, que se materializam no projeto neoliberal e alcançam, por sua vez, a educação pública nas áreas urbanas e rurais.

Tais intervenções subordinam os governos às condições impostas pela instituição financeira, que a permitem avaliar suas capacidades para o pagamento de dívidas, assim como também para o cumprimento de suas exigências. O afastamento ou a aproximação dos países acontece não obrigatoriamente pelo apelo prático das políticas em questão, mas pelos mecanismos de acordos e de manutenção adequada ao pagamento de dívidas – que se estendem indeterminadamente.

Na presente pesquisa, ao considerarmos o escopo e a abrangência da investigação, optamos por analisar mais detalhadamente apenas o Programa FUNDESCOLA e seus três empréstimos para descrevermos e ponderarmos as concepções de educação que o embasaram. É possível propor, a partir da leitura inicial que fundamentou a escolha do recorte de investigação e resultou no quadro constante no Apêndice A, que o viés neoliberal que se manifesta no Banco Mundial e as propostas construídas para a educação e educação do campo são perceptíveis em suas inúmeras propostas.

De maneira geral, gostaríamos de indicar alguns exemplos presentes nos projetos do BM que corroboram nossa afirmação. São eles:

I. Reformas em busca de melhorias na eficiência da educação, expansão às atividades de formação para mão de obra, crítica à “excessividade acadêmica” para os currículos (projeto 2).

II. Expansão da educação primária para áreas rurais, com formações técnicas às famílias, treinamentos de professores e gestores em cursos formais e não formais (projeto 6).

III. Móveis para salas de aula e consultoria de técnicos do Banco Mundial aos profissionais da secretaria de educação, voltada à reorganização do ensino primário (projeto 9).

IV. Construção de escolas primárias rurais, com novo currículo e materiais (selecionados pelo BM) e formação de professores e supervisores (projeto 11).

V. Atendimento à região Nordeste por meio de inúmeras atividades que incluem desde instalações físicas, passando também pelo treinamento de professores e pela seleção de materiais (projeto 12).

VI. Melhoria da educação primária rural com a construção de salas de aula e escolas “polivalentes” para treinamento profissional (projeto 16).

VII. Redução das taxas de reprovação e evasão e elevação do número de alunos a concluírem o ensino primário (projeto 20).

VIII. Fortalecimento da participação e capacidade gerencial em todos os níveis, descentralização na prestação de serviços com trabalho baseado em conselhos escolares, intenções que justificariam parcerias com setores privados, alegando melhorias à educação e gestão (projeto 25).

IX. Aumento da qualidade nas quatro séries iniciais voltadas a jovens e adultos, ligação entre suas aprendizagens e atividades produtivas (projeto 32).

Os fragmentos expostos acima, quando articulados com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, traçam um perfil ainda mais contundente quanto à ação do Banco Mundial como “espaço” e agente de efetivação das políticas neoliberais. Sob discursos de alívio à pobreza, reformas, autonomia, fortalecimento da participação comunitária, entre outros, é construída a pressuposição de que não é possível obter qualidade para a educação sem a sua presença e de que, atreladas às suas práticas, as escolas, individualmente e apenas por seu próprio empenho, são capazes de alcançar sucesso.

Por caminhos ardilosos o Banco atesta suas funções sociais embasado particularmente pela dependência entre desenvolvimento econômico e social, deixando de lado fatores estruturais fundantes das diferenças de classe, colocando para o âmbito individual, ou do pequeno grupo, a determinação de sucesso de espaços, propostas e sociedade. À maneira de um receituário a ser cumprido, as responsabilidades exercidas pelo Estado, sejam elas financeiras ou de suporte

técnico e gestão, vão sendo substituídas paulatinamente por atos de “esforço” “vontade” e “envolvimento” das comunidades.

A descentralização dos sistemas de ensino proposta pelo Banco Mundial não busca, desse modo, real e aprofundado envolvimento das populações atendidas, mas a distribuição de responsabilidades financeiras e de gerência. Permite-se, assim, que os governos sejam responsáveis apenas por “encaminhamentos gerais”, perfazendo uma desresponsabilização de atividades. Ademais, pela característica impessoal dada às ações preconizadas, as mudanças são impostas verticalmente.

Ao pensarmos a realidade do campo e como o Banco Mundial interfere nesses espaços, não há distanciamento no que se refere às suas práticas neoliberais.

Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011) nos trazem uma reflexão importante acerca do tema ao dizerem que:

Nos últimos anos, a educação do trabalhador que vive no campo tem despertado a atenção dos gestores públicos, e, com isso, alguns programas voltados para a educação do campo têm sido criados. No tocante a essas políticas, a nossa preocupação é saber até que ponto elas, de fato, contribuem para a melhoria dos níveis de formação e de conhecimento desses trabalhadores e até que ponto elas visam ampliar o acesso dos filhos desses trabalhadores ao sistema escolar e garantir a sua permanência na escola.

Interessa-nos, ainda, saber até que ponto as políticas de educação do campo não estariam se propondo, apenas, a atender às expectativas do crescente mercado capitalista de produtos agrícolas que envolve, também, e cada vez mais, as populações do campo. Ou se essas políticas não estariam tentando, somente, incorporar o ideário educacional neoliberal, que preconiza a racionalização dos gastos públicos e a operacionalização dos resultados, medidos por sistemas de avaliação, cujo intuito é medir a qualidade da educação. A ideia de qualidade inclui a ampliação da quantidade de pessoas atendidas pelo sistema escolar com o menor custo possível, o que significa o incremento de materiais didáticos, as “novas” metodologias de ensino, os mecanismos de gestão e de participação na escola, como também a formação continuada do professor (BEZERRA NETO, BEZERRA E CAIADO, 2011, p. 09).

Reiterando nossa introdução, esse trabalho (como tantos outros) alcançou seus limites, sejam eles de tempo, aprofundamento ou possibilidades. A proposta aqui apresentada não foi de análise detalhada acerca de cada um dos projetos que alcançaram a educação do campo financiados pelo Banco Mundial, mas, além: uma

compreensão geral e sistêmica a respeito da maneira como se dá a sua atuação e seu embasamento nessas iniciativas.

A atuação do Banco Mundial por meio de seus projetos e formulações para a educação e educação do campo incorpora o ideário neoliberal e, também em meio rural, racionaliza os gastos públicos, operacionaliza resultados, sobrepõe a quantidade de matrículas e conclusões como características de qualidade, toma para si a adoção de materiais, “novas metodologias”, mecanismos para gestões mais “eficientes” e maior participação, ou seja, o Banco Mundial é formulador e executor em prol do projeto neoliberal para a educação do campo no Brasil e, para além do mero aceite de suas propostas, é preciso encará-las, discuti-las e ponderar a respeito.

Assim, é fundamental que grupos de pesquisas, estudiosos e formuladores de políticas para a área avancem com as discussões, analisando temas subjacentes que, então, possam surgir e fazer crítica às escolhas tão grandemente “abraçadas” por nossos governos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação**. Washington: Banco Mundial, 1997.

_____. **Loan Agreement – School Improvement Project – FUNDESCOLA I**. 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/320541468004184968/pdf/CB5C607206759ADB85256F030011AFD6.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

_____. **Project appraisal document – School Improvement Project – FUNDESCOLA I**. 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/849721468741907543/pdf/multi0page.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

_____. **Project information document – FUNDESCOLA II**. 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/352471468769758668/pdf/multi0page.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

_____. **Project appraisal document – Second School Improvement Project – FUNDESCOLA II**. 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/516821468769865297/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

_____. **Project appraisal document – Third School Improvement Project – FUNDESCOLA III A**. 2002. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/971681468770491736/pdf/multi0page.pdf>. Acesso em 01/05/2014.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina do Santos. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.

BOITO JR., Armando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. 2003. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/unicamp/Governo_Lula.pdf. Acesso em 15/11/2016.

_____. **As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil.** 2004. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICdos.pdf>. Acesso em 15/11/2016.

_____. **Estado e burguesia no capitalismo neoliberal.** 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n28/a05n28.pdf>. Acesso em 15/11/2016.

_____. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo.** 2012. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%20%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>. Acesso em 15/11/2016.

BRITO, A.S. **O papel da educação na estratégia de desenvolvimento propugnada pelo Banco Mundial.** 2003. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2003. . Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200312020001010003P6>. Acesso em: 09/09/2012.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar**, Curitiba, n.22. p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: Estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. IN: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987 – 1183-56-9. Disponível em:
<HTTP://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em 15/11/2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Artenova, 1977.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, Sérgio; TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MARTINS, Mônica Dias (org.). **O Banco mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004.

_____. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas na América Latina**. XXV Congresso da ALAS. Porto Alegre, 2005.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PEDROSA, Larissa. **“O Banco Mundial e as políticas educacionais do estado de Minas Gerais: O programa de capacitação de professores (PROCAP) nos anos 90 – intervenção, consentimento e resistência”**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006. . Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382130>. Acesso em 09/09/2012.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro – 1944 – 2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PIMENTEL, Marijane Alves Andrade. **“Políticas de formação docente para o campo: um olhar sobre as propostas oficiais e os contextos reais de formação”**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert08/MARIJANE%20ALVES%20ANDR>

ADE%20PIMENTEL/DISSERTA__O_DE_MESTRADO_MARIJANE_PIMENTEL_2007.pdf. Acesso em 09/09/2012.

ROSA, Júlia Mazinini. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas do campo. 2013.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2678/5359.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30/01/2017.

SANFELICE, José Luís. Prefácio. In: SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Flávio dos Reis. **Banco Mundial e gerenciamento da educação brasileira.** 2010. Disponível em: <http://flavioreis.webnode.com.br/news/banco%20mundial%20e%20gerenciamento%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira/>. Acesso em: 20/01/2014.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento – a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD, Sérgio; TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In TEIXEIRA, José Francisco Soares; ALVES, Giovani; NETO, José Meneleu & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva – As novas determinações do mundo do trabalho.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - Conversão entre moedas brasileiras

Conversão entre moedas brasileiras

Converter: 0,00
 De: Cruzeiro Novo
 Para: Real

Tabela de conversão fornecida por
 Site IGF (www.igf.com.br)

Valor convertido: 0,0000000000

Moeda	Período de vigência	Cr\$ 1/11/1942 a 12/2/1967	NCr\$ 13/2/1967 a 14/5/1970	Cr\$ 15/5/1970 a 27/2/1986	Cz\$ 28/2/1986 a 15/1/1989	NCz\$ 16/1/1989 a 15/3/1990	Cr\$ 16/3/1990 a 31/7/1993	CR\$ 1/8/1993 a 30/6/1994	R\$ Desde 1/7/1994
Cruzeiro (1)	1/11/1942 a 12/2/1967	-	/1000	/1000	/1000 ²	/1000 ³	/1000 ³	/1000 ⁴ x2,75	/1000 ⁵ x2,75
Cruzeiro Novo	13/2/1967 a 14/5/1970	x1000	-	-	/1000	/1000 ²	/1000 ²	/1000 ³	/1000 ⁴ x2,75
Cruzeiro (2)	15/5/1970 a 27/2/1986	x1000	-	-	/1000	/1000 ²	/1000 ²	/1000 ³	/1000 ⁴ x2,75
Cruzado	28/2/1986 a 15/1/1989	x1000 ²	x1000 ²	x1000	-	/1000	/1000	/1000 ²	/1000 ³ x2,75
Cruzado Novo	16/1/1989 a 15/3/1990	x1000 ³	x1000 ²	x1000 ²	x1000	-	-	/1000	/1000 ² x2,75
Cruzeiro (3)	16/3/1990 a 31/7/1993	x1000 ³	x1000 ²	x1000 ²	x1000	-	-	/1000	/1000 ² x2,75
Cruzeiro Real	1/8/1993 a 30/6/1994	x1000 ⁴	x1000 ³	x1000 ³	x1000 ²	x1000	x1000	-	/1000 x2,75
Real	Desde 01/07/94	x1000 ⁵ x 2,75	x1000 ⁴ x2,75	x1000 ⁴ x2,75	x1000 ³ x2,75	x1000 ² x2,75	x1000 ² x2,75	x1000 x2,75	-

Exemplificando caso queira fazer manualmente:

1) Quanto vale Cr\$ 5.000.000.500,00 de 13/01/86 em reais? $\text{Cr\$ } 5.000.000.500,00 / (1000 \times 2,75) = \text{R\$ } 0,001818$

2) Quanto vale Cr\$ 7.500.000.000,00 de 30/06/93 em reais? $\text{Cr\$ } 7.500.000.000,00 / (1000 \times 2,75) = \text{R\$ } 2.727,27$

3) Quanto vale R\$ 150.000,00 em Cruzeiros Reais? $\text{R\$ } 150.000,00 \times (1000 \times 2,75) = \text{Cr\$ } 412.500.000,00$

4) Ou seja, para você transformar uma moeda antiga numa mais nova, localize a moeda na coluna da esquerda, siga para direita até encontrar a moeda em que pretende transformar e divida ou multiplique pelo coeficiente da coluna da moeda que pretende encontrar a conversão.

Caso queira o contrário, transformar uma moeda mais recente numa mais antiga, localize a coluna da moeda que tem a expressão montária que é objeto de conversão e faça a operação de acordo com o cruzamento da moeda que pretende.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de resumos de projetos

O quadro abaixo se refere aos resumos apresentados na seção 2. É uma ferramenta simplificada para coleta de informações acerca dos trabalhos apresentados.

Vale destacar, reiteradamente, que os projetos não são apresentados de maneira uniformizada. Há propostas cuja documentação inclui relatórios iniciais, cartas de aprovação, relatórios de acompanhamento e relatórios de conclusão; no entanto, essa não é uma regra. Nem todos os projetos apresentam a mesma disposição de documentos, assim como também a organização de seus dados (datas, códigos de identificação, etc.) não ocorre de forma única.

Chamamos a atenção também para as informações que aqui destacamos:

1. Títulos dos projetos: em língua inglesa, conforme originais e traduções livres realizadas pela pesquisadora.

2. Principais beneficiários: classificados dentre governo federal, governos estaduais, instituições e secretarias específicas. Em alguns casos, destacamos a identificação de projetos considerados “marcantes” para a instituição, apenas com o intuito de facilitar a quem os procure.

3. Região / Estado: localizações principais dos projetos arrolados, incluindo abrangência nacional, regiões e estados, sem que entrássemos no detalhamento de municípios para cada um deles;

4. Período: Apresentamos os períodos de abrangências disponíveis nas documentações consultadas. Ressaltamos que nem sempre a data de aprovação dos projetos coincide com a data de seu início. Sempre que possível, demonstramos essa característica;

5. Valor empréstimo: valor emprestado pelo Banco Mundial com a finalidade de execução do projeto em questão. Relembrando que os valores aqui apresentados não são os valores totais, pois em nossa pesquisa não indicamos as somas dos valores emprestados mais a contrapartida dos órgãos públicos.

Quadro 1 – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
1 <i>Technical and Agricultural Education Project in Brazil</i>	Projeto de Educação Técnica e Agrícola no Brasil	Governo federal	Norte / Nordeste (principalmente) e outros	Junho de 1971 a dezembro de 1975	8,4 milhões de dólares
2 <i>Second Education Project Brazil (Loan 1067 BR)</i>	Segundo projeto de educação no Brasil (empréstimo 1067 BR)	Governo federal	Amazonas, Maranhão, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe	Dezembro de 1974 a dezembro de 1979	25,5 milhões de dólares
3 <i>Rural Development Project in the State of Rio Grande do Norte (Loan 1195 - BR) / Rural Development Project in the State of Sergipe (Loan 1714 - BR)</i>	Projeto de desenvolvimento rural no estado do Rio Grande do Norte (empréstimo 1195 BR; empréstimo 1714 - BR)	POLONORDESTE - Governo federal e governos estaduais	Rio Grande do Norte e Sergipe	RN: novembro de 1975 a setembro de 1984 SE: maio de 1979 a setembro de 1985	11,4 milhões de dólares ao RN e 26 milhões de dólares ao SE (efetivou-se sem a utilização de 15,9 milhões)

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
4 <i>Agricultural Research I Project</i>	Projeto de pesquisa em agricultura	EMBRAPA	Nacional	Abril de 1976 a abril de 1981	40 milhões de dólares
5 <i>Nutrition Research and Development Project in Brazil (Loan 1302 BR)</i>	Projeto de pesquisa em nutrição e desenvolvimento no Brasil (empréstimo 1302 BR)	INAN	Nacional	Junho de 1976 a junho de 1981	19 milhões de dólares
6 <i>Integrated Rural Development Project (Loan 1362 BR)</i>	Projeto integrado de desenvolvimento Rural (empréstimo 1362 BR)	Governo estadual, Secretaria de Planejamento e Agência de Desenvolvimento Rural estadual (com parcerias Sec. Educação)	Minas Gerais	Dezembro de 1976 a dezembro de 1981	20,6 milhões de dólares
7 <i>Vocational Training Project in Brazil (Loan 1452 BR)</i>	Projeto de treinamento profissional (empréstimo 1452 BR)	Ministério do Trabalho em parceria com instituições diversas	Nacional	Junho de 1977 a junho de 1985	32 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
8 <i>Ceará Rural Development Project – Ibiapaba (Loan 1488-BR)</i>	Projeto de desenvolvimento rural no Ceará – Ibiapaba (empréstimo 1488 BR)	POLONORDESTE - Governo federal e governos estaduais	Ceará	Abril de 1977 a dezembro de 1985	17 milhões de dólares
9 <i>Paraíba Rural Development Project - Brejo (Loan 1537 BR)</i>	Projeto de desenvolvimento rural da Paraíba – Brejo (empréstimo 1537 BR)	POLONORDESTE - Governo federal e governos estaduais	Paraíba	Março de 1978 a setembro de 1986	24 milhões de dólares
10 <i>Agricultural Extension I Project</i>	Projeto de extensão agrícola I	EMBRATER e EMATERs	Norte / Nordeste / Centro-Oeste	Mai de 1978 a 1981	100 milhões de dólares
11 <i>Bahia Rural Development Project (Loan 1589 BR)</i>	Projeto de desenvolvimento rural da Bahia (empréstimo 1589 BR)	POLONORDESTE - Governo federal e governos estaduais	Bahia	Julho de 1978 a agosto de 1986	70,52 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
12 <i>Northeast Basic Education Project (Loan 1867 BR)</i>	Projeto de educação básica no Nordeste (empréstimo 1867 BR)	EDURURAL I - Governo Federal, governos estaduais e municipais	Nordeste	Maio / junho de 1980 a setembro de 1987	32 milhões de dólares
13 <i>Minas Gerais Second Rural Development Project (Loan 1877 BR)</i>	Segundo projeto de desenvolvimento rural de Minas Gerais (empréstimo 1877 BR)	Governo estadual	Minas Gerais	Maio de 1980 a 1988	63 milhões de dólares (30,7 milhões cancelados durante seu desenvolvimento)
14 <i>Ceará Second Rural Development Project (Loan 1924 BR)</i>	Segundo projeto de desenvolvimento rural do Ceará (empréstimo 1924 BR)	Governo estadual	Ceará	Novembro de 1980 a dezembro de 1987	56 milhões de dólares (48,2 foram efetivamente utilizados)
15 <i>Piauí Rural Development Project (Loan 2015 BR)</i>	Projeto de desenvolvimento rural do Piauí (empréstimo 2015 BR)	POLONORDESTE - Governo federal e governos estaduais	Piauí	Maio de 1981 a dezembro de 1986	29 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
16 <i>Second Northwest Region Rural Development Project (Loan 2116 BR)</i>	Segundo projeto de desenvolvimento rural da região Noroeste (empréstimo 2116 BR)	POLONOROESTE - Governo federal e governos estaduais	Mato Grosso	Março de 1982 a dezembro de 1988	26,4 milhões de dólares (3,7 cancelados durante o desenvolvimento)
17 <i>Maranhão Rural Development Project (Loan 2177 BR)</i>	Projeto de desenvolvimento rural do Maranhão (empréstimo 2177 BR)	POLONORDESTE - Governo federal e governos estaduais	Maranhão	Abril de 1982 a dezembro de 1988	42,7 milhões de dólares (11 milhões cancelados)
18 <i>Technician Training Project</i>	Projeto de formação técnica	Ministério da Educação e Cultura e estados participantes	Nacional	Novembro de 1983 a novembro de 1987	20 milhões de dólares
19 <i>Northeast Basic Education Project 02 (Loan 3604 BR)</i>	Segundo projeto de educação básica do Nordeste (empréstimo 3604 BR)	EDURURAL II – Min. da Educação e do Desporto, Secretarias estaduais e municipais de educação	Nordeste	Maios / agosto de 1993 a agosto de 1998	212 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
20 <i>Third Northeast Basic Education Project (Loan 3663 BR)</i>	Terceiro projeto de educação básica no Nordeste (empréstimo 3663 BR)	Secretarias estaduais de educação	Nordeste	Fevereiro de 1994 a dezembro de 1999	206,6 milhões de dólares
21 <i>Land Management III Project – State of São Paulo (Loan 4238 BR)</i>	Terceiro projeto de gestão territorial – estado de São Paulo (empréstimo 4238 BR)	Secretaria de Agricultura e Abastecimento	São Paulo	Setembro de 1997 a dezembro de 2008	55 milhões de dólares
22 <i>School Improvement Project – FUNDESCOLA I (Loan 4311 BR)</i>	Projeto de melhoria da escola – FUNDESCOLA I (empréstimo 4311 BR)	Governo federal e Secretarias estaduais e municipais de educação	Norte, Nordeste e Centro-Oeste (prioridade Norte e Centro-Oeste)	Abril de 1998 a dezembro de 2000	62,5 milhões de dólares
23 <i>Second School Improvement Project – FUNDESCOLA II (Loan 4487 BR)</i>	Segundo projeto de melhoria da escola - FUNDESCOLA II (empréstimo 4487 BR)	Governo federal e Secretarias estaduais e municipais de educação	Norte, Nordeste e Centro-Oeste	Julho de 1999 a dezembro de 2005	202,03 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
24 <i>Bahia Education Project (Loan 4592 BR)</i>	Projeto de educação na Bahia (empréstimo 4592 BR)	Governo estadual	Bahia	Dezembro de 2000 a junho de 2003	69,6 milhões de dólares
25 <i>Ceará Basic Education Quality Improvement Project (Loan 4591 BR)</i>	Projeto de melhoria da qualidade da educação básica no Ceará (empréstimo 4591 BR)	Secretaria estadual e secretarias municipais de educação	Ceará	Março de 2001 a junho de 2008	90 milhões de dólares
26 <i>Natural Resource Management and Rural Poverty Reduction Project (Loan 4660 BR)</i>	Projeto de gestão de recursos naturais e redução da pobreza rural (empréstimo 4660 BR)	Governo estadual	Santa Catarina	Abril de 2002 a setembro de 2009	62,8 milhões de dólares
27 <i>Paraná Biodiversity Project</i>	Projeto de biodiversidade do Paraná	Governo estadual	Paraná	Agosto de 2002 a janeiro de 2009	8,0 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
28 <i>Third School Improvement Project – FUNDESCOLA IIIA (Loan 7122 BR)</i>	Terceiro projeto de melhoria da escola – FUNDESCOLA IIIA (empréstimo 7122 BR)	Governo federal e Secretarias estaduais e municipais de educação	Norte, Nordeste e Centro-Oeste	Maio de 2002 a junho de 2008	160 milhões de dólares
29 <i>Amapá Sustainable Communities Project (Loan 7265 BR)</i>	Projeto comunidades sustentáveis do Amapá (empréstimo 7265 BR) – outubro de 2004	Governo estadual e Agência de Desenvolvimento do Amapá	Amapá	Fevereiro de 2005 a dezembro de 2010	4,8 milhões de dólares
30 <i>Bahia Education Project – Second Phase (Loan 7186 BR)</i>	Projeto de educação na Bahia – Segunda fase (empréstimo 7186 BR)	Secretaria estadual e secretarias municipais de educação	Bahia	Junho de 2003 a junho de 2007	60 milhões de dólares
31 <i>Bolsa Família Project (Loan 7234 BR)</i>	Projeto Bolsa Família (empréstimo 7234 BR)	Governo federal	Nacional	Maio de 2004 a dezembro de 2006	572,2 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
32 <i>Maranhão Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project (Loan 4735 BR)</i>	Programa Integrado do Maranhão: Projeto de redução da pobreza rural (empréstimo 4735 BR)	Governo estadual	Maranhão	Maio de 2004 a dezembro de 2008	30 milhões de dólares
33 <i>Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement Project (Loan 4754 BR)</i>	Desenvolvimento integrado em Pernambuco: Projeto de melhoria da qualidade da educação (empréstimo 4754 BR)	Governo estadual e Secretaria de educação	Pernambuco	Outubro de 2004 / meados de 2005 a 2009	31,5 milhões de dólares
34 <i>Ceará Inclusive Growth Project – SWAp II (Loan 7600 BR)</i>	Projeto de crescimento inclusivo do Ceará – SWAp II (empréstimo 7600 BR)	Governo estadual	Ceará	Setembro 2008 / maio 2009 a junho de 2012	240 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
35 <i>Sergipe State Integrated Project: Rural Poverty (Loan 7595 BR)</i>	Projeto integrado do estado de Sergipe: Pobreza rural (empréstimo 7595 BR)	Governo estadual	Sergipe	Outubro de 2008 a junho de 2012	27 milhões de dólares
36 <i>Piauí Green and Inclusion Development Policy Loan (Loan 8128 BR)</i>	Política de desenvolvimento sustentável e inclusão do Piauí (empréstimo 8128 BR)	Governo estadual e Secretaria de planejamento	Piauí	Fevereiro de 2012 a março de 2013	350 milhões de dólares
37 <i>Swap to Strengthen Public Investment Project (Loan 8155 BR)</i>	Programa de apoio a retomada do desenvolvimento econômico e social do Rio Grande do Sul (empréstimo 8155 BR)	Governo estadual	Rio Grande do Sul	Março / agosto de 2012 e ainda ativo	480 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
38 <i>Expanding Opportunities, Enchancing Equity in the State of Pernambuco (Loan 8142 BR)</i>	Programa de desenvolvimento das políticas públicas do estado de Pernambuco (empréstimo 8142 BR)	Governo estadual e Secretaria de Planejamento e Gestão	Pernambuco	Março / abril de 2012 a março de 2013	500 milhões de dólares
39 <i>Bahia Socio Economic Development for Inclusive Growth Development Policy Loan (Loan 8177 BR)</i>	Programa de inclusão e desenvolvimento socioeconômico do estado da Bahia (empréstimo 8177 BR)	Governo estadual e Secretaria da Fazenda	Bahia	Maio de 2012 a julho / dezembro de 2014	700 milhões de dólares (divididos em duas fases de 350 milhões)
40 <i>Tocantins Integrated Sustainable Regional Development Project (Loan 8185 BR)</i>	Projeto de desenvolvimento regional integrado e sustentável no estado do Tocantins (empréstimo 8185 BR)	Governo estadual e Secretaria de Planejamento e da Modernização da Gestão Pública	Tocantins	Maio / julho de 2012 e ainda ativo	300 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
41 <i>SWAp for Paraná Multi-sector Development Project (Loan 8201 BR)</i>	Projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná (empréstimo 8201)	Governo estadual e Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral	Paraná	Setembro de 2012 e ainda ativo	350 milhões de dólares
42 <i>Development Policies for the State of Sergipe Development Policy Loan (Loan 8257 BR)</i>	Políticas de desenvolvimento no estado de Sergipe (empréstimo 8257 BR)	Governo estadual e Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão	Sergipe	Abril de 2013 a dezembro de 2014	150 milhões de dólares
43 <i>Rio Grande do Norte Regional Development and Governance Project (Loan 8276 BR)</i>	Projeto integrado de desenvolvimento sustentável do Rio Grande do Norte (empréstimo 8276 BR)	Governo estadual e Secretaria do Planejamento e Finanças	Rio Grande do Norte	Maior de 2013 e ainda ativo	360 milhões de dólares

Quadro 1 (continuação) – Projetos Banco Mundial – 1944 - 2014					
Nome original do projeto	Nome em tradução livre	Beneficiário	Região / Estado	Período	Valor empréstimo
44 <i>Strengthening Public Policies for Improved Service Delivery – Development Policy Loan (Loan 8319 BR)</i>	Programa de desenvolvimento das políticas públicas do estado do Acre	Governo estadual e Secretaria Estadual de Planejamento	Acre	Novembro de 2013 a janeiro de 2015	250 milhões de dólares
45 <i>Additional Loan - Acre Social and Economic Inclusion and Sustainable Development Project (PROACRE) (Loan - BR)</i>	Empréstimo adicional – Programa de inclusão social e desenvolvimento econômico sustentável do estado do ACRE (PROACRE) (empréstimo - BR)	Governo estadual e Secretaria Estadual de Planejamento	Acre	Setembro 2014 / fevereiro 2015 e ainda ativo	150 milhões de dólares
FONTE: Banco Mundial, 2014. Quadro elaborado pela pesquisadora.					