

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O BANCO MUNDIAL

TEACHER'S EDUCATION AND WORLD BANK

Marcos Vinicius Pansardi

Doutor em Ciências Sociais – UNICAMP – SP;
Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá.
Paranaguá – PR [Brasil]
mvcps@hotmail.com

RESUMO: O objetivo neste trabalho é analisar as políticas para formação de professores proposta pelo Banco Mundial. Utilizando-se do referencial teórico neogramsciano desenvolvido, principalmente por R. Cox e S. Gill, no campo das Relações Internacionais, busca-se compreender o papel desta instituição internacional, originária da chamada “sociedade civil internacional”, na formulação das políticas públicas brasileiras. A centralidade da educação básica reflete a visão do Banco sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento brasileiro, como também o papel do Brasil na nova divisão internacional do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Banco Mundial. Formação de professores. Políticas públicas em educação.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze the policies on teacher education proposed by the World Bank. The study is driven by a neo-Gramscian theoretical approach, mainly through the writings of R. Cox and S. Gill on international relations, and it was explored the role of that international institution, developed from the so-called “international civil society”, in the formulation of the Brazilian. The major role of Basic Education in Brazil reflects the World Bank vision on the role of education in the process of Brazilian development, as well as the role of Brazil in the new international division of labor.

KEY WORDS: Public Policies in Education. Teacher's Education. World Bank.

I Introdução

A evolução histórica do Banco Mundial (BM), instituição criada em 1944, não é linear, tendo se caracterizado por mudanças periódicas na sua orientação e direção. Suas preocupações evoluíram dos temas da reconstrução econômica do pós-guerra para os países europeus nos anos 1940 do século XX, para o financiamento da infra-estrutura dos países periféricos nos anos 1950 e 1960, e daí para os temas ligados a agricultura desses países nos anos 1970. Foi também nestes anos que o BM, durante a gestão MacNamara (1968-1981), volta-se para os temas sociais, colocando como centro de sua atenção a questão da pobreza e focalizando a educação como a ferramenta central para a resolução deste problema central dos países subdesenvolvidos (SOARES, 1996; CORAGGIO, 2000; SILVA, 2002).

A crise da dívida dos anos 1980, fruto da crise econômica dos anos 1970 e da hiperinflação colocou os países periféricos, entre eles, principalmente, os da América Latina, numa situação de extrema fragilidade em relação aos países e instituições privadas seus credores. Sem o aval das instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, esses países não poderiam refinar suas dívidas e muito menos buscar novos empréstimos, a partir deste momento a atuação destas agências internacionais se fortalece, e os governos latino-americanos foram então transferindo sua “capacidade de decisão” para elas (FIORI, 2001).

A partir daí assistimos novamente a uma mudança de rumos do BM nos anos 1980, a sua ação nos processos de estabilização econômica e monetária desenvolvidos com o FMI nos anos 1970 rendeu fortes críticas sobre a ineficácia dos planos de ajuste econômico e também sobre seus altos custos sociais. O Banco compreendeu que seu insucesso se deu pela sua incompreensão dos aspectos políticos subjacentes a estes projetos. Há, a partir daí, uma valorização das questões políticas ligadas aos aspectos da reforma do Estado e de suas instituições, e também da importância de levar em conta aspectos culturais e ideológicos que bloqueiam os processos de modernização dos países subdesenvolvidos. Temas como a legitimidade política, a “boa governança”, o combate à corrupção, o fortalecimento da sociedade civil, a democratização, a mudança de valores na esfera pública, passaram pouco a pouco, a substituir o discurso

que privilegiava a liberalização, a desregulamentação, a privatização e a estabilização (BORGES, 2003).

Com o fim da Guerra Fria, e com o aprofundamento dos processos de globalização, muitos autores situados principalmente no campo realista/conservador, como por exemplo, Mearsheimer (1990) defenderam a ideia que o legado daquela foi um mundo instável politicamente, com o recrudescimento do nacionalismo e dos conflitos inter-estatais. A quebra da superestrutura da segurança internacional traria o retorno da temível anarquia entre os Estados, a ordem precisaria ser reconstruída. E novamente a instabilidade tem origem nos países subdesenvolvidos, são os conflitos interétnicos, os fundamentalismos religiosos, o terrorismo internacional, o narcotráfico, os levantes indígenas, e o ressurgimento dos populismos terceiro-mundistas.

A globalização trouxe consigo uma interdependência entre as nações cada vez mais pronunciada, ligando a vida dos países mais poderosos aos dos subdesenvolvidos. Segundo presidente do Banco, W. Clausen, a instabilidade política, econômica e social destes poderia afetar seriamente os primeiros, criando uma pressão inflacionária com resultados extremamente negativos (FONSECA, 1998).

Já para autores ligados a uma leitura gramsciana no campo das relações internacionais, a crise dos anos 1980 pode ser classificada como orgânica ou crise hegemônica. Assim para o canadense Stephen Gill,

Os anos 80 e 90 podem ser definidos como uma fase de crise de hegemonia e de declínio da coerência da ordem pós-bélica, caracterizado pela ruptura econômica e política e do caos, dos modelos insustentáveis de crescimento demográfico e da urbanização, da degradação ambiental, da pobreza e da fome, da fuga em massa e dos movimentos migratórios (GILL, 1997).

Esta fase se caracterizaria pela incerteza, pela mudança contínua, já que os aspectos institucionais, chave da realidade histórica atual, estão mudando: assim, forma de Estado, de mercado e de sociedade civil em novas formas de economia política, que alteram no espaço local, nacional, regional e mundial. A consequência disso é uma mudança na forma de perceber o mundo.

Para os autores desta corrente, o fim da Guerra Fria significou a quebra do sistema internacional chamado de “westphaliano” e da emergência de uma nova estrutura emergente denominada de “pós-westphaliana”. Ordem esta que estaria rompendo os laços ainda existentes do sistema mercantilista/protecionista anterior, proporcionando um caminho livre para o desenvolvimento do capital transnacional. Estaria se formando um novo bloco internacional de dominação, o que Gill (1994a) chamou de “Bloco Histórico Transnacional”, formado pelas forças sociais nacionais e internacionais beneficiárias deste processo¹.

Este novo bloco em seu núcleo compreende numa larga mistura de elementos dos aparatos estatais do G-7, o capital transnacional e também os trabalhadores privilegiados e pequenas firmas, o que o autor chama de “nexo G-7”. A regulação da ordem internacional, portanto, além do patrocínio incontestado do poder norte-americano, seria dominada por esta síntese entre a sociedade civil global e o Estado internacionalizado, ou seja, um Estado ampliado global.

As características deste nascente sistema pós-Guerra Fria têm como centro, não mais apenas os países dominantes mas sim essas grandes instituições reguladoras, que no entanto, e não paradoxalmente, representam os interesses dessas mesmas grandes potências e particularmente do capital transnacional que também como estas se move com relativa liberdade, aparentando pairar sobre as antigas soberanias estatais. A própria crise de legitimidade (hegemonia) norte-americana explica, em parte, esta internacionalização das instituições da ordem e da autoridade. Para esses autores, assiste-se a recomposição das relações Estado-sociedade civil a nível internacional. Sua “adaptação” dos conceitos gramscianos para a análise das relações internacionais os levou a construções conceituais que nos permitem aprofundar a compreensão sobre os fundamentos desta crise. Assim, Cox (apud GILL, 1997; COX, 2007) desenvolveu os conceitos de Estado internacionalizado e de sociedade civil internacional que nos possibilita compreender que a interligação dialética entre Estado/sociedade civil se dá também a nível internacional. O fortalecimento da sociedade civil internacional através da atuação destas instituições globais não é prova do enfraquecimento dos Estados hegemônicos, mas sim, prova da ampliação de seu poder.

A compreensão deste processo de construção de uma nova ordem mundial pós-Guerra Fria nos leva a repensar o papel destes Estados internacionalizados e desta sociedade civil internacional na constituição de um novo Bloco Histórico. Nesse processo de construção a questão da hegemonia se coloca como fundamental².

Para que este processo hegemônico aconteça é necessário a constituição de instituições da chamada sociedade civil internacional, pois esta ordem dificilmente se sustentaria apenas na relação direta entre os estados, a necessidade de encobrir as relações de domínio entre países pobres e ricos abre o espaço para a atuação destas instituições internacionais. A ordem se institui pelo poder e a forças dos estados poderosos, mas se mantém principalmente pelo consenso, isso é que distingue as ordens hegemônicas das não-hegemônicas (COX, 1986).

Os estados periféricos se enquadram em um processo de homogeneização das políticas públicas em nível global. Cabe a eles o projeto de ajuste das economias nacionais, a seleção das instituições estatais aptas a fazer esta transição, a eliminar as incapazes e a criar as novas agências adequadas a este fim. A ideia do “pensamento único” reflete o nível de hegemonia que as concepções dominantes do neoliberalismo global atingiram. Os alardeados processos de modernização por que devem passar as economias periféricas nada mais significam, portanto, do que adaptar suas economias ao novo padrão de desenvolvimento do capitalismo global e transnacional.

O papel das instituições internacionais é então decisivo, não apenas produz e veicula as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais, neutras e fruto de análises realistas e tecnicistas, como também legitimam determinadas instituições e grupos que nelas se apóiam para derrotar seus oponentes nacionais. Ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses dominantes produzem políticas em benefício dos setores mais prejudicados pelas políticas de modernização e de ajuste econômico (COX, 2007).

Se a expansão internacional é decorrência do estabelecimento da hegemonia nacional pelas classes burguesas, sua correspondência nos países periféricos se dá através de uma revolução passiva. Assim, segundo Cox (2007, p. 109),

O conceito de revolução passiva é uma contrapartida do conceito de hegemonia por descrever a condição de uma sociedade não-hegemônica – uma sociedade na qual nenhuma classe dominante conseguiu estabelecer a hegemonia no sentido gramsciano do termo. Hoje, esta noção de revolução passiva, combinada a seus componentes, cesarismo e transformismo, é particularmente pertinente aos países do Terceiro Mundo em processo de industrialização.

A história dos processos de modernização passiva no Brasil assumiu um novo aspecto nos anos 1980 com a crise da dívida que pôs a nu a falência das estruturas do estado populista-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960. O Estado autoritário brasileiro, levado aos limites de centralização e burocratização pelo regime militar, mostrou-se incapaz de cumprir a tarefas a ele impostas pela redemocratização e pela crescente liberalização da economia mundial. Sofrendo pressões internas de uma sociedade civil que, no entanto se mostrou frágil demais para prover uma base firme para o novo regime. Na sequência, as pressões externas levaram a redução do poder do Estado sobre a economia, em favor da expansão das forças de mercado. O declínio da autoridade estatal foi associado com a imposição de políticas de “ajuste estrutural”, com a influência financeira do FMI e apoiado pela pressão dos EUA. Este padrão se espalhou por toda a América Latina. Uma nova etapa da revolução passiva estava se constituindo (COX, 1997).

Analisando as modificações no caráter do imperialismo do pós-guerra, os teóricos marxistas americanos como Sweezy, Baran e Magdoff (1978) observaram duas grandes diferenças em relação ao período anterior: a supremacia incontestada de uma única grande potência capitalista, os Estados Unidos e o papel fundamental das grandes organizações internacionais agindo como ponta de lança dos interesses do capital internacional.

Assim, desde o final dos anos 1960 se observa, no campo da educação, uma transferência de responsabilidades, deixando os Estados Unidos de agir diretamente nas políticas públicas brasileiras, através de acordos bilaterais de cooperação e financiamento, sendo substituído pelas agências de fomento internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução

e Desenvolvimento (BIRD – o Banco Mundial) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (FONSECA, 2000).

Essas agências, em particular o BM, passam a exercer grande poder sobre os países da América Latina, já que estes, assolados pela expansão da dívida externa no final dos anos 1960, passaram a depender cada vez mais dos empréstimos concedidos por essas agências. O poder dessas instituições internacionais sobre os países da periferia não se caracteriza apenas por serem estas as fontes essenciais de empréstimos internacionais, mas principalmente por permitir o acesso a outras fontes econômicas e conceder o aval para a participação no comércio internacional. Por exemplo, o acesso ao mercado de capitais internacional depende do aval prévio do Fundo Monetário Internacional (FMI) ou do BM (CORAGGIO, 2000).

Assim, o BM representa o interesse dos grandes credores internacionais, assegurando que os países devedores honrarão com o pagamento de seus empréstimos, exigindo destes reformas estruturais que permitam a retomada do desenvolvimento econômico. Desta forma o Banco prescreve um conjunto de reformas que deverão ser seguidas, agindo ainda como avaliador e fiscalizador das políticas implementadas, determinando a correção ou não do caminho seguido (BUENO, 2004; SOARES, 2000; ABADIA, 2002).

Os compromissos econômicos assumidos pelo Brasil significavam outros compromissos na esfera social, particularmente no campo educacional, como aqueles que foram estabelecidos na Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien e Declaração de Nova Delhi de 1995 (SILVA JR., 2003).

O uso dos conceitos de revolução passiva, cesarismo e transformismo nos permite compreender a forma complexa como se deu a hegemonia das ideias e projetos neoliberais no Brasil e no continente latino-americano. A rápida conversão de um continente que, desde os anos 1950 até os anos 1970, foi um campo fértil para o crescimento de várias vertentes do pensamento nacional-desenvolvimentista – tanto em versões mais à esquerda ou à direita do espectro político³, para as concepções centradas no mercado, mostra como estes conceitos são úteis. O que chama mais atenção é que, na maioria dos casos, os atores que se propuseram a enterrar o cadáver do estado desenvolvimentista foram os mesmos que, no período exatamente anterior, eram seus mais ardorosos defensores. Peronistas, apristas, social-

democratas, socialistas, nacionalistas, são agora os cobertores de um passado indesejável. Gramsci identificou nestes movimentos de adesão às ideologias dominantes um caso clássico de transformismo:

O grupo, que é o portador de novas idéias, em tais circunstâncias, não é um grupo social autóctone que seja engajado ativamente na construção uma nova base econômica com uma nova estrutura das relações sociais. É um estrato intelectual que aproveita ideias originadas de uma revolução econômica e social ocorrida originalmente no estrangeiro. Por isso, o pensamento deste grupo toma uma forma idealista, sem raízes num processo econômico de seu país, e sua concepção do Estado toma a forma de “um racional absoluto”. (GRAMSCI apud COX, 2007, p. 115).

A aproximação das teses da direita neoliberal e da esquerda pós-moderna tem suas raízes na conjuntura histórica dos anos 1960 com a crise do Estado de Bem-Estar Social na Europa, com a rápida obsolescência do Estado comunista na Europa Oriental, como também na decadência do Estado populista na América Latina e sua substituição por um estado burocrático-autoritário originário das ditaduras militares implantadas nesse período.

Como vimos, desde a gestão MacNamara, a instituição vem fortalecendo seu discurso como um banco social de combate a pobreza, contudo a partir da gestão de James Wolfensohn se consolidou a tendência de aproximar o seu discurso do discurso da esquerda pós-moderna. Deslocando a centralidade da economia para a cultura, defende o papel central da educação para o desenvolvimento econômico, como também seu papel fundamental no aperfeiçoamento das instituições políticas, caminho fundamental para a constituição de uma “boa governança” (LEHER, 1998).

Para o BM era fundamental garantir a retomada do caminho do desenvolvimento dos países da periferia inserindo-os na rota da modernidade que seria alcançada com a incorporação de novos valores políticos, econômicos e culturais. Abandonar o velho protecionismo nacionalista latino-americano, destruindo as estruturas dos arcaicos estados populistas em nome de uma racionalidade ditada pela agenda neoliberal

e pelo retorno da centralidade do mercado como mecanismo indutor do crescimento econômico.

É nessa lógica que se insere o papel das reformas educacionais, pois seria necessário a incorporação de novos conhecimentos e atitudes exigidos pelo novo perfil de uma economia globalizada. A exigência de uma maior eficiência e produtividade do trabalhador nacional seria um imperativo fundamental exigido pelo mercado (MAUÉS, 2003). À exigência de recursos humanos qualificados requer a incorporação de novos valores: competitividade, eficácia, flexibilidade etc.

A lógica econômica deve nortear as orientações educacionais, a escola deve servir aos processos de modernização de nossa economia periférica aos novos cânones da globalização.

O estabelecimento de profundas reformas na educação brasileira a partir da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso coloca em questão a própria existência de uma política pública nacional no campo da educação. Até que ponto nossos governos têm realmente autonomia para perseguir políticas nacionais independentes? Existem políticas públicas nacionais? Ou apenas adaptações nacionais de políticas determinadas internacionalmente?

É muito claro que vivemos em um tempo de radicais transformações na política e na economia mundiais, segundo alguns autores, isto significa na prática a crise do Estado-nação e o surgimento de um complexo de instituições internacionais, da substituição das diversas regulações nacionais por uma única regulação global. No campo educacional isso significaria o estabelecimento de padrões mundiais que pouco a pouco se impõem sobre as diversidades locais.

Segundo Antunes (2007), a educação contemporânea se caracterizaria por: decisões originárias de fóruns supranacionais; modelos, orientações e programas criados e difundidos por organizações internacionais; a ideias são vinculadas e defendidas por movimentos, alianças, campanhas que envolvem a opinião pública global.

Estaríamos assistindo, portanto, segundo autores como Laval e Weber (ANTUNES, 2007), a criação de uma “nova ordem educativa mundial”, já que os imperativos e prioridades são estabelecidos transnacionalmente. Não apenas o Banco Mundial, mas também instituições como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento

Econômico (OCDE), a União Europeia (UE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), assumem papel central na construção e difusão de um conjunto de ideias que podem ser caracterizadas em um novo modo de organizar a educação.

Para outros autores, como Dale (2000), estamos assistindo ao desenvolvimento de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, significando que a educação se subordina a interesses e processos econômicos, políticos e culturais globais externos a ela.

O discurso do BM apresenta suas proposições como produto de pesquisas e observações em vários projetos desenvolvidos em países da África subsaariana. Para o banco não há contradição em determinar parâmetros educativos que, em realidade, são aqueles que seguem a experiência anteriormente estabelecida nos países do primeiro mundo.

É importante compreender que para o Banco Mundial, assim como para as outras instituições transnacionais, o Brasil, como outros países periféricos, está inserido na divisão internacional do trabalho de maneira específica, como produtor de matérias primas ou produtos agrícolas primários e também como produtor de produtos industrializados com baixa qualificação tecnológica. É dentro destes limites que devemos ver a formação profissional do trabalhador nacional. Não é à toa que o combate à pobreza se caracteriza essencialmente como formação para trabalhadores de baixa qualificação profissional. A defesa da prioridade da educação fundamental visa atingir este tipo de trabalhador.

A lógica do BM é a de um banco, sendo assim os critérios econômicos como: eficácia, eficiência, produtividade, relação custo-benefício, devem orientar um projeto educacional. A escassez de recursos no terceiro mundo deve ser o primeiro critério a ser levado em conta.

A educação é vista da ótica de um banco, com o olhar de um financista, de um economista. Como produzir melhor, com um menor custo? Os critérios são o do mercado, nesta visão a educação é um produto como qualquer outro. A escola é uma fornecedora de serviços, uma empresa. Sem compreender a especificidade da sala de aula e da aprendizagem, vistas como uma caixa-preta impenetrável, o Banco se volta para os insumos externos que qualificam ou não o produto final: o aluno. Cada insumo é visto em separado e é qualificado tendo em vista dois critérios: sua

importância para a aprendizagem e o seu custo (relação custo-benefício) (TORRES, 2000).

Aqui o professor (assim como a pedagogia) entra mais como um problema do que como solução. Este é visto como secundário no processo educativo, já que estabelecendo uma ordem de prioridade, o professor, como insumo, é menos importante para a aprendizagem do que a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas de casa e os livros didáticos.

Na realidade os professores são vistos como os grandes responsáveis pelo fracasso escolar (MAUÉS, 2003). A estes se juntam os seus sindicatos, a burocracia estatal, as elites nacionalistas e mesmo os estudantes universitários que se apropriaram do estado clientelista buscando benefícios privados que deveriam ser destinados às populações mais pobres (CORAGGIO, 2000; BORGES, 2003). É o que o pensamento neoliberal chama de *rent-seeking*, a apropriação das rendas do estado por grupos estrategicamente bem situados na sociedade (MORAES, 2001).

Assim é fundamental quebrar o poder dos professores e de seus sindicatos, já que estes são vistos como forças essencialmente corporativas e conservadoras, sendo um dos grandes obstáculos para as reformas modernizantes na educação⁴.

É verdade que o BM avançou na avaliação da contribuição do professor no processo de aprendizagem. Das primeiras formulações que negavam a importância da formação docente para o reconhecimento de que o saber do professor tem um impacto efetivo neste processo, no entanto, a formação docente ainda é vista como secundária nos projetos do BM. Para esta instituição a formação inicial do professor não é importante, sendo que a capacitação no serviço, em geral através de processos de educação à distância, um processo formativo mais eficaz (TORRES, 2000).

Visto como um “mal necessário”, como importante, mas secundário, o professor assim como a própria pedagogia devem ser deslocados do centro do processo educativo. O uso dos processos tecnológicos e a educação a distância servem não só como forma de baratear a formação docente como também para colocá-los no centro do processo de aprendizagem.

Assim, se soma a busca de uma formação mais prática onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica. Nesta mesma linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências”. A formação de professores, se

insere na lógica neoliberal da eficácia e eficiência, reduzindo-se o custo a reduzir o tempo, ao mesmo tempo que garante um caráter mais pragmático de sua formação.

Uma das grandes críticas à pedagogia seria sua desvinculação do processo produtivo, seu caráter teórico e humanista, sua falta de objetividade e praticidade. Levar o modelo empresarial para a educação caracterizado pela flexibilidade, polivalente, que atenda as necessidades flutuantes do mercado. A pedagogia das competências se constituiria em um ensino que seja efetivamente útil, “[...] o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo” (MAUÉS, 2003, p. 107).

Separar a pedagogia da formação dos professores, pedagogos e professores viveriam em universos diferentes: um detém o conhecimento da ciência da educação, o outro se limitar às aplicações práticas, ao universo da sala de aula (FREITAS, 2002).

A pseudoformação de professores seria, assim, a solução para a falta de tempo, o escasso dinheiro envolvido, a pouca dedicação e os baixos salários.

O discurso do BM propõe o combate à pobreza do Terceiro Mundo através de valores como a equidade, a igualdade de oportunidades, uma formação para a cidadania, tudo isso fruto da busca da qualidade da educação. O desvendar do véu ideológico mostra uma outra realidade, um projeto neoliberal para a periferia do capitalismo: uma educação pobre para um povo pobre.

Uma outra leitura, que busque outros valores, necessariamente deveria pensar os fins da educação a partir do questionamento de que tipo de projeto queremos para nosso povo. Queremos formar um profissional produtivo em tempos de globalização ou queremos uma formação humana multilateral (FREITAS, 2002).

Os modelos do BM nos fazem crer que estes estão alicerçados em conhecimentos corretos baseado em conclusões científicas incontestáveis, em experiências comprovadas na prática e que são fruto de necessidades tornadas prementes pela globalização. Poucos autores corroboram com estas afirmações. As afirmações do BM, mas se parecem com receitas ideológicas para qualquer tempo e lugar, afinal estas receitas já estavam prontas no início da década de 1970 (CORAGGIO, 2000), antes, portanto, do desnudar da crise.

A criação deste “pensamento único” na educação não deve obscurecer o fato que existem margens para a construção de projetos alternativos, até porque existem margens de liberdade, de resistência, que são maiores ou menores dependendo da existência de governos que tenham projetos educacionais próprios e não estejam subordinados completamente à lógica econômica do BM ou do FMI (CORAGGIO, 2000).

Sendo verdade que as políticas públicas em educação são essencialmente fruto das imposições dos organismos internacionais, é também verdade que estas políticas revelam adesão ideológica dos governos da periferia à lógica neoliberal, sendo portanto um ato de vontade e não de falta de autonomia. A imposição do modelo é também fruto da incapacidade ou não das entidades, associações, organizações e sindicatos de barrar seu avanço ou construir alternativas. Por outro lado, também podem ser resultantes de “[...] práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes” (ABADIA, 2002, p. 5).

Por outro lado, iniciativas como a Marcha pela Educação, os diversos Fóruns Mundiais de Educação, a Campanha Global pela Educação e os movimentos e ações contra o Acordo Geral de Comércio de Serviços constituem outro lado da globalização, aquele que acredita que um outro mundo é possível.

Assim, o discurso central do combate à pobreza através da valorização da educação é mais um belo exemplo do transformismo a que se referia Gramsci. Aqui o objetivo é desvincular a desigualdade e a miséria do Terceiro Mundo da ação dos países do Primeiro Mundo. A responsabilidade pelo subdesenvolvimento é dos próprios países subdesenvolvidos e a miséria dos pobres, em última instância, fruto de seus próprios atos (FONSECA, 1998). Caberia aos próprios países subdesenvolvidos, como também a seus pobres, a responsabilidade pela solução de seus problemas. Assim, se compreende mais facilmente a centralidade da educação fundamental nos discursos do Banco⁵. Pois o objetivo não é eliminar a pobreza nem transformar os países subdesenvolvidos em desenvolvidos, mas sim reduzir sua miséria, ao ponto desta não ser mais um fator de instabilidade internacional, de constrangimento ao crescimento dos países mais ricos.

Notas

- 1 Outro autor da mesma corrente, o também canadense Robert W. Cox chamou este de “Bloco Histórico Global” (1997).
- 2 A hegemonia, segundo Cox (apud GILL, 1994b) é uma estrutura de valores e entendimentos sobre a natureza da ordem que permeia um sistema inteiro de entidades estatais e não-estatais. Em uma ordem hegemônica, tais valores e entendimentos são relativamente estáveis e inquestionáveis. Eles aparecem para a maioria dos atores como a ordem natural. Tal estrutura de significados é baseada pela estrutura do poder, na qual mais provavelmente um Estado é dominante, mas a dominância daquele Estado não é suficiente para criar a hegemonia. A hegemonia se deriva do estrato social dominante dos Estados dominantes, tão profundamente quanto estas formas de fazer e pensar adquiriram uma aquiescência do estrato social dominante dos outros Estados.
- 3 Desde o pensamento nacional-desenvolvimentista da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), ou da APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana), passando pela concepção da revolução democrático-burguesa dos partidos comunistas, até o desenvolvimentismo autoritário dos governos militares.
- 4 “Os professores são geralmente o maior grupo de funcionários públicos nos países em desenvolvimento. Mais ainda, já que as finanças e a gestão educativas estão usualmente sob a responsabilidade do governo central, os sindicatos de professores são atores importantes na cena política nacional. Os sindicatos docentes na América Latina, no Leste europeu e em alguns países asiáticos, por exemplo, estabelecem seus próprios partidos políticos pó formaram alianças com partidos que representam movimentos sindicais. Quando os governos não conseguem acordos com sindicatos centrais fortes sobre as condições de empregos dos professores, a ação coletiva pode interferir na educação em certas ocasiões pode levar à paralisia política, como aconteceu na Bolívia, no Peru e em outros países nos anos recentes”. (BM apud TORRES, 2000, p. 161).
- 5 “Esta última sugestão tinha a ver com a necessidade de diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais” (FONSECA, 1998, p. 11).

Referências

- ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Européia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez., 2007.
- BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Rev. Bras. Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n. 52, jun. 2003.
- BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, maio/ago. 2004.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. DE; M. J. WARDE; S. HADDAD (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

- COX, R. W. Social forces, states and world orders: beyond international relations theory. In: KEOHANE, R. (Ed.) *Neorealism and its critics*. NewYork: Columbia University Press, 1986.
- COX, R. W. Gramsci, Hegemonia e Relações Internacionais: um ensaio sobre o método. In: S. GILL (Org.). Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- COX, R. W. Civil society at the turn of the millenium: prospects for an alternative world order. *Review of International Studies*, 25. 1997.
- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- FIORI, J. L. *60 Lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n.1, jan./jun. 1998.
- FONSECA, M. O financiamento do BM à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, sep. 2002.
- GILL, S. Gramsci and global politics: towards a post-hegemonic research agenda. In: GILL, S. (Org.). Gramsci, historical materialism and international relations. Cambridge: Cambridge University Press, 1994a.
- GILL, S. Epistemology, ontology and the “Italian school”. GILL, S. Gramsci, historical materialism and international relations. Camberidge: Cambridge University Press, 1994b.
- GILL, S. Gramsci, modernity and globalization. *International Gramsci Society Online Article*. jan. 1997. Disponível em: www.italnet.nd.edu/gramsci/resources/online. Acesso em: 19 jul. 2006.
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese. (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- MAGDOFF, H. *A era do Imperialismo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.118, mar. 2003.
- MEARSHEIMER, J. J. Back to the Future: Instability in Europe after the Cold War. *International Security*. v. 15, n. 1, 1990.
- MORAES, R. *Neoliberalismo*. De onde vem, para onde vai? São Paulo: Ed. SENAC, 2001.
- SANTOS, L. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.111, dez. 2000.
- SILVA, M. A. da. *Intervenção e consentimento*. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez. 2003.
- SIQUEIRA, A. C. *O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999*: a ênfase na comercialização da educação, 2000. Disponível em: http://www2.uerj.br/~anped11/internacionalizacao/Banco_mundial/2000AngelaSiqueiraBmundial99.doc. Acessado em: 10 out. 2007.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em 2 jul. 2010 / Aprovado em 17 fev. 2011

Para referenciar este texto

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.