

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Karen Bettina Ikeda de Ortiz

**AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO DA MULHER
TRABALHADORA**

Marília
2014

Karen Bettina Ikeda de Ortiz

**AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO DA MULHER
TRABALHADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília) como requisito para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais Trabalho e Sociabilidade.*

Orientadora: Dr.^a Tania Suely Marcelino Brabo.

Ortiz, Karen Bettina Ikeda de.

O775p As políticas do Banco Mundial e a educação da mulher trabalhadora / Karen Bettina Ikeda de Ortiz. – Marília, 2013.

157 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 147-157

Orientador: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

1. Banco Mundial. 2. Educação feminina. 3. Pobreza. I. Título.

CDD 396

Karen Bettina Ikeda de Ortiz

AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília) como requisito para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais Trabalho e Sociabilidade.*

Banca examinadora:

Dr.^a Tania Suely Marcelino Brabo (orientadora)

Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz

Dr. Julio Cesar Torres

Marília, 18 de fevereiro de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, amor e força para eu seguir os caminhos que Ele tem para mim.

Ao meu esposo Nelson Felix, companheiro que sempre me apoiou e me disse palavras de conforto em momentos de dúvidas.

À minha mãe, o rigor e o trabalho, exemplo de luta e perseverança.

Aos meus filhos Fernando Soares da Silva, Rafael Soares da Silva e Paula Ikeda Soares, pelo apoio e compreensão nas minhas ausências.

Ao meu amigo querido, Claudio Silva, pelo companheirismo e ajuda nos momentos difíceis. Ao pesquisador Bráulio (Neto), por disponibilizar o material para a pesquisa. Aos amigos José Luiz e Maria José F. Ruiz, pelo carinho, apoio e debates teóricos que tanto me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas e professores integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, pela amizade e auxílio na caminhada.

À amiga Isabel Barion, exemplo de luta e fé, pelas palavras generosas nos momentos de turbulência da vida. Também à amiga-irmã Maria Inês Galvão de Mello, meu “porto seguro”.

Aos meus amigos e ex-chefes Fabio Reali e Denílson Novaes e ao atual, Rogério Dias, pela compreensão nas minhas ausências no trabalho.

À querida professora Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo, que, com doçura, competência e paciência, me ajudou muito nesta jornada vivida na Unesp-Marília, pela confiança em mim depositada e pelos ensinamentos no curso da pesquisa.

À professora Neusa Maria Dal Ri, que com sensibilidade e sabedoria me acolheu e me concedeu orientações valiosas para a concretização deste estudo.

À professora Yoshie Ussami Ferrari Leite, que com prontidão aceitou me auxiliar no término da pesquisa.

Ao professor Julio Cesar Torres, pela colaboração prestada desde o seminário de pesquisa, e durante toda a minha trajetória acadêmica e a todos os funcionários e funcionárias da Unesp de Marília, que, de forma direta ou indireta, auxiliaram-me na conclusão desta tarefa.

***“O caminho não existe,
o caminho se faz no caminhar,
Passo a passo...”***

Antonio Machado (1910)

ORTIZ, Karen Bettina Ikeda de. **As políticas do Banco Mundial e a educação da mulher trabalhadora**. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa investigou as proposições atinentes à educação feminina produzidas pelo Banco Mundial, tendo como foco o enfrentamento da pobreza e a inserção da mulher no mercado de trabalho, no contexto da crise da sociabilidade do capital, das desigualdades econômicas e também, do desemprego e da precarização do trabalho, compreendendo uma das vertentes de ação, a educação formal das mulheres na perspectiva do Banco Mundial, uma vez que este, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional, são os organismos que mais possuem influência e realizam intervenções na política econômica, social e educacional dos países democráticos na atualidade. A investigação se deu por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de documentos expedidos pelo Banco Mundial, em interlocução com documentos de outros organismos mundiais, que propõem indicativos para a inserção das mulheres no mundo do trabalho, enquanto uma das alternativas de enfrentamento da pobreza, diante da crise do capital e, por conseguinte, a escolarização feminina enquanto mecanismo para provimento de “condições mínimas de sobrevivência via mercado” e de fator importante para o desenvolvimento dos países. Neste prisma, a necessidade de combater a pobreza e integrar os países no mundo globalizado fez com que o Banco Mundial organizasse estratégias de ajuste estrutural que culminaram entre outras, a trazer à tona a discussão sobre a feminização da pobreza e a sua relação com a educação e a fecundidade. Assim, este estudo, realizado sob a perspectiva da pesquisa documental, realizou a reflexão sobre a educação formal das mulheres a partir de 1990, na perspectiva de uma análise crítica sobre o conjunto de medidas estruturais adotadas pelo Estado brasileiro, sob a orientação do Banco Mundial no sentido de promover e legitimar políticas de cunho neoliberal voltadas para as mulheres, enquanto uma proposta para solucionar as consequências do capitalismo, traduzidas pela desigualdade social, exclusão e exploração do trabalho.

Palavras-chave: Educação das mulheres. Banco Mundial. Neoliberalismo, Feminização da Pobreza e Gênero.

ORTIZ, Karen Bettina Ikeda de. **The World Bank policies and education of the working woman**. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ABSTRACT

This research investigates those relating to female education produced by the World Bank, focusing on the fight against poverty and the integration of women into the labor market in the context of sociability capital crisis, economic inequalities propositions and also unemployment and precarious work, with one of the strands of action, the formal education of women in view of the World Bank, since this, together with the International Monetary Fund, are the bodies that have more influence and carry out interventions in economic policy, educational and social democratic countries today. The research took place through a literature and documents, with the analysis of documents issued by the World Bank, in dialogue with documents of the others organization, which propose indicative for the inclusion of women in the working world, as one of the alternatives to combat poverty in the face of the crisis of capital and therefore the female schooling as a mechanism for providing "minimum conditions for survival through the market" and important for developing countries factor. In this light, the need to fight poverty and integrate the countries in the globalized world has made the World Bank structural adjustment organize strategies that culminated among others, to bring out the discussion on the feminization of poverty and its relation to education and fertility. This study, conducted from the perspective of documentary research, performed the reflection on the formal education of women since 1990 in anticipation of a critical analysis on the set of structural measures adopted by the Brazilian government under the guidance of the World Bank promote and legitimize neoliberal policies aimed at women, while a proposal to resolve the consequences of capitalism, translated by social inequality, exclusion and exploitation of labor.

Key-words: Education of women. World Bank. Neoliberalism, Feminization of Poverty, Poverty and Gender

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT's: Admitidos em Caráter Temporário

AID: Associação Internacional para o Desenvolvimento

AMGI: Agência Multilateral de Garantia e Investimentos

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF: Constituição Federal

CFI: Corporação Financeira Internacional

CIA: Central Americana de Inteligência

CIADI: Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização da Educação Básica

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NOEI: Nova Ordem Econômica Internacional

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA: Organização dos Estados Americanos

OIT: Organização Internacional do Trabalho

ONGs: Organizações Não-Governamentais

OPEP: Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PATCO: Organização Profissional de Controladores de Voo de Tráfego Aéreo

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB: Produto Interno Bruto

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFEM: Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES	18
1.1 O MOVIMENTO FEMINISTA E A LUTA PELO RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DAS MULHERES NOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	23
1.2 O BANCO MUNDIAL DIANTE DAS REIVINDICAÇÕES DO MOVIMENTO FEMINISTA	27
1.3 GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	29
1.3.1 O Banco Mundial e as reformas da educação brasileira	32
1.4 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO, DO TRABALHO E DA POBREZA FEMININA	36
2 O BANCO MUNDIAL E SEU PAPEL NO SISTEMA INTERNACIONAL	41
2.1 BANCO MUNDIAL: BREVE HISTÓRICO SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO MUNDIAL.....	47
2.2 O BANCO MUNDIAL E SUA ESTRUTURA ATUAL	54
2.3 O BANCO MUNDIAL SOB A PRESIDÊNCIA DE ROBERT MCNAMARA	60
2.4 A COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE	66
3 O NEOLIBERALISMO ENQUANTO DOUTRINA.....	71
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O NEOLIBERALISMO	71
3.2 A SOCIEDADE DE MONT-PÈLERIN	72
3.2.1 A economia e o mercado na perspectiva de Hayek e Friedman	72
3.3 O BANCO MUNDIAL E O AJUSTE ESTRUTURAL NOS PAÍSES	79
3.3.1 As tentativas de Paul Volcker para a recuperação econômica dos Estados Unidos.....	81
3.4 NOVOS PROPÓSITOS DE ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL	84
4 O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	92
4.1 A EDUCAÇÃO NA AGENDA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	94
4.1.1 Análise de alguns documentos internacionais que instrumentalizaram as reformas no campo da educação.....	98
4.1.2 Análise dos principais documentos produzidos especificamente pelo Banco Mundial.....	102
4.1.3 Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: a Pobreza, 1990	104

4.1.4 Prioridades e Estratégias para a Educação	105
4.1.5 Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial: o trabalhador e o processo de integração Mundial, 1995	109
4.1.6 Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento	111
4.1.7 A luta pelo reconhecimento dos direitos das mulheres na comunidade internacional	117
4.2 REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO E DO BANCO MUNDIAL	121
4.3 EFICÁCIA E EFICIÊNCIA <i>VERSUS</i> QUALIDADE	130
4.4 A PRESENÇA DO BANCO MUNDIAL NO BRASIL	135
 CONCLUSÃO	 141
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no sentido de estudar os impactos causados pelos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais dos países periféricos, bem como o contexto e consequências das reformas educacionais imprimidas pelos governos, os quais contraem empréstimos dos organismos internacionais de financiamento e comprometem sua autonomia diante do estabelecimento das diretrizes de suas políticas, uma vez que a política econômica direcionada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) orienta, por intermédio do Banco Mundial, as políticas sociais.

A contrapartida dada pelos governos que tomam os financiamentos é traduzida na submissão aos interesses de grupos econômicos liderados por grandes potências, cujo interesse primordial reside na manutenção de políticas neoliberais de cunho hegemônico. Porém, os reflexos dessa relação são suportados pela sociedade, em especial pelos grupos mais vulneráveis, como as mulheres e os pobres. A projeção das condicionantes econômicas para o campo educacional se justifica pela relevância política e ideológica que tem a educação enquanto instrumento de forte ascendência sobre as massas.

Dessa forma, a presente dissertação tem como objeto de estudo a educação das mulheres na perspectiva do Banco Mundial, em especial após a década de 1990, quando as políticas focalizadoras de combate à pobreza concederam ênfase à questão de gênero. Assim, o objetivo geral do estudo reside na compreensão das diretrizes da instituição para a educação das mulheres, sob a hipótese de predominância do viés economicista que impunha a necessidade de promover a abertura dos setores produtivos com a mão de obra feminina, a contenção do crescimento populacional dos países pobres e a redução dos custos com políticas sociais.

Desta feita, questiona-se o real significado histórico, os objetivos do Banco Mundial, suas propostas para a educação feminina e, também, se em suas intenções há a predominância do interesse em promover o desenvolvimento e a superação da pobreza dos países periféricos ou do interesse de cunho econômico de preservar a ordem capitalista e proteger os mercados.

Tais questionamentos induzem ao levantamento de hipóteses sobre os reais beneficiários das políticas educacionais: se a educação feminina de fato conduz à emancipação e à melhoria de qualidade de vida das mulheres ou se, ao contrário, intensifica a dependência do sistema capitalista, uma vez que o direcionamento das políticas educacionais parte de pressupostos de cunho neoliberal expressos na abertura do mercado de trabalho, no fomento da educação das séries iniciais do ensino fundamental e outras políticas.

Ainda, a associação da ideia da falta de educação formal das mulheres com a pauperização da população não teria o real propósito de mascarar o empobrecimento da população mundial e o esgotamento do sistema capitalista e suas contradições, em que os produtores de riqueza são privados de usufruir dos benefícios de sua produção?

Nessa perspectiva, é de grande relevância o estudo da educação das mulheres para também desmistificar os reais intentos do Banco Mundial ao defender sua concepção de educação, sendo as políticas educacionais da instituição, tratados por muitos autores como mecanismos para o fortalecimento da hegemonia norte-americana, atualmente ameaçada diante da ascensão e do fortalecimento da China, enquanto uma grande potência no cenário internacional.

O Banco Mundial foi criado em 1944 com o propósito de auxiliar na reconstrução dos países devastados pela guerra, promover o crescimento econômico dos países periféricos e também, no aspecto ideológico, afastar a expansão dos ideais comunistas, porém, o contexto de sua criação estava fortemente atrelado ao fortalecimento dos Estados Unidos, e, por sua vez, ao estabelecimento do dólar, enquanto moeda de referência na economia mundial, que de acordo com Leher (1998, p. 104):

A dominação militar estava assegurada pela evidente supremacia na fase final da Segunda Guerra, mas a outra condição da hegemonia, a liderança do conjunto dos Estados Aliados demandaria a criação de instituições que contribuíssem com a construção do processo de identificação dos interesses particulares dos EUA como equivalente ao interesse geral. O Banco Mundial, ao longo da sua história, cada vez mais vem assumindo um lugar de ponta nesse sentido.

Embora os Estados Unidos, já fosse reconhecido como uma grande potência mundial, tanto no aspecto bélico como no econômico, e muito tivesse avançado no desenvolvimento da sua indústria, a criação do Banco Mundial reforçou sobremaneira a sua posição no cenário internacional, constituindo-o em um império, capaz de direcionar a economia dos demais países sob as matrizes do liberalismo, que imprimiram uma nova direção à política econômica e social mundial.

No entanto, no contexto de transformação produtiva, diante da necessidade de ampliar mercados e de crises econômicas, foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial em conjunto do Fundo Monetário Internacional, com a natureza de instituição financeira de manejo de operações de créditos, financiamentos e investimentos, envolvendo dinheiro público e privado. Enquanto organismo multilateral de crédito, tem em sua

composição cinco instituições vinculadas entre si: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), voltado para a recuperação das economias devastadas pela 2ª Guerra Mundial; a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) (1960); a Corporação Financeira Internacional (CFI) (1956); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (1960); e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimento (ICSID) (1962). Com sede constituída em Washington, sua organização é composta por dois órgãos primordiais: o Conselho de Governadores e o Conselho de Diretores.

Pesquisas revelam que desde o início de sua criação o Banco Mundial teve seus objetivos distorcidos e, com o curso do tempo, passou de agência promotora do desenvolvimento dos países para guardião dos interesses norte-americanos, ao ponto de a Rede Brasil (HADDAD, 1995, p. 1) assim se manifestar sobre a instituição:

O Banco Mundial pode ser multilateral no nome, mas na prática se converteu em um instrumento para impor um modelo econômico de desenvolvimento que serve aos interesses de uns poucos governos e corporações, enquanto torna os países clientes, a maioria dos membros, incapazes de afastar o Banco, e eles próprios, deste modelo, ou sequer de buscar alternativas.

O resgate histórico do contexto da criação do Banco Mundial é de suma importância para a compreensão das políticas atuais direcionadas pela instituição, a qual é detentora de equipes de trabalho compostas por profissionais para diagnosticarem a conjuntura política, social, econômica e educacional dos países periféricos, e ao final, apontam os pontos de direcionamento das políticas de intervenção.

Dentre os pontos nevrálgicos de intervenção política, econômica e ideológica do Banco Mundial, destaca-se a educação, na perspectiva da universalização da educação básica, por se tratar de um nível de ensino de maior abrangência, menor custo e retorno mais célere ao mercado. Na proposta de educação básica das séries iniciais do ensino fundamental para todos, emergiu, na década de 1990, a educação das mulheres com o foco na redução da pobreza e no controle da natalidade dos países periféricos.

A proposta de universalização da educação básica para todos, conjugou estrategicamente com a necessidade do mercado, de controle da pobreza mundial dos países periféricos, cujas pesquisas desenvolvidas na época apontavam para o fenômeno de “feminização da pobreza” com a reivindicação dos movimentos feministas que lutavam por igualdade de gênero, pela inclusão das mulheres nos sistemas de ensino, pela cessação da discriminação e do preconceito em toda a sociedade, inclusive nos materiais didáticos, os

quais traziam como conteúdo as mulheres desenvolvendo papéis de menor importância na sociedade, papéis atrelados aos cuidados do marido, dos filhos e do lar.

Na década de 1990, foi visível o crescimento dos focos de pobreza mundial que abrangiam tanto os países considerados em desenvolvimento quanto os países desenvolvidos, o que levou à inserção do tema nas agendas das agências internacionais e nacionais e, então, a preocupação com as mulheres, que representam um grupo dentre os mais vulneráveis no que diz respeito ao desemprego, desigualdade salarial etc. Ressaltamos que a preocupação primeira era com o desenvolvimento, pois ao educar as mulheres o país ganharia tanto com sua inserção no mundo do trabalho quanto contribuiria para a educação de seus filhos e filhas, além de reverter positivamente em questões de saúde etc.

Nesse aspecto, as políticas sociais passaram a focalizar a pobreza com ênfase na pobreza da mulher, porém, não com o propósito de assegurar melhores condições de vida à população, e sim como meio de garantir a economia das grandes potências que necessitavam ampliar o mercado.

A concepção neoliberal preponderante acerca do indivíduo pobre enquanto aquele que não dispõe de condições mínimas de sobrevivência via mercado fez com que os organismos multilaterais, em destaque o Banco Mundial, desenvolvessem políticas sociais voltadas para a focalização da pobreza, com vistas ao combate da pauperização do cidadão, mas também como forma de fomentar a economia, buscando novas frentes de consumo para os bens produzidos e lançados no mercado.

A questão da feminização da pobreza foi outro objeto de pesquisa da presente dissertação, em especial sobre o enfoque das políticas do Banco Mundial voltadas para o enfrentamento da pobreza e também sob a perspectiva do movimento feminista, que já interpretava as políticas de reconhecimento da emancipação feminina pelos organismos multilaterais como estratégias economicistas e realizavam a contraposição, advertindo a sociedade sobre a abertura desigual do mercado para as mulheres, o qual somente recebia o trabalho feminino nos locais com maior deficiência de empregados, e, ainda, a precarização das condições para o exercício da profissão pelas mulheres.

O alerta se dava sobre a divisão sexual do trabalho, que impunha às mulheres as atividades de menor qualificação, desenvolvidas com o pagamento de salários menores, uma vez que o critério de distribuição das vagas nos espaços fabris eram direcionados pela capacitação educacional e, no mesmo sentido, o movimento feminista alertava que o subemprego, o emprego informal e o desemprego, atingiam de forma mais contundente as mulheres.

A educação da mulher enquanto estratégia para o enfrentamento da pobreza mundial promulgada pelo Banco Mundial e sua correlação com a qualificação para o mercado de trabalho foram abordadas, também, sobre o enfoque da diminuição das taxas de fecundidade, pois as políticas eram direcionadas para a causa da educação feminina, no intento de prover as mulheres de melhores condições para zelar pela educação, nutrição e saúde de sua prole.

Na esteira de tais argumentos que o problema da pesquisa se situa, incidindo sobre as intencionalidades e funcionalidades da educação das mulheres para o Banco Mundial. Assim, na intenção de se estabelecer uma análise crítica das políticas da instituição, inseridas no seu discurso e, sobretudo, nos seus programas, foram utilizados como fonte primária os documentos emanados pelo Banco e, também, demais relatórios e documentos produzidos no interior de outros organismos internacionais a ele relacionados, em exemplo: Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros.

Verifica-se que decorridos aproximadamente 70 anos de sua abertura, o BIRD apresenta atualmente uma estrutura complexa, englobando uma rede de 187 países membros que acabam por compor o Banco Mundial, porém, na gestão de Robert McNamara, a qual perdurou de 1968 a 1981, a frente do Banco Mundial, que a temática acerca da pobreza teve maior amplitude, pois prevalecia o entendimento sobre a necessidade de priorizar a segurança dos Estados Unidos, o que seria garantida com a concessão de empréstimos aos países periféricos, que representavam uma ameaça à ordem capitalista.

As relações internacionais estabelecidas no contexto capitalista tiveram mais visibilidade após 1990, abarcando aspectos: econômico, político, social, técnico entre outros. Assim, as agências intergovernamentais, enquanto organismos hábeis a institucionalizar as relações entre os Estados (ROSEMBERG, 2000), baseadas em consensos entre os países, muitas vezes submissos aos interesses de um grupo de países dominantes, se incumbem de propiciar as diretrizes jurídicas, políticas e econômicas que norteiam a dinâmica do desenvolvimento capitalista rumo à expansão mundial.

Nessa perspectiva, organizamos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro, trataremos da contextualização da política de reformas educacionais no Brasil, analisamos as diretrizes formuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia e sua implementação, em especial, para a educação das mulheres trabalhadoras. Nesse prisma, a necessidade de combater a pobreza e integrar os países no mundo globalizado fizeram com

que o Banco Mundial organizasse estratégias de ajuste estrutural que trouxeram à tona a discussão sobre a feminização da pobreza e a sua relação com a educação e a fecundidade.

Banco Mundial e seu papel no sistema internacional, atuando como instância formadora de identidade coletiva, cujos propósitos aparentes e verdadeiros se colidem, uma vez que no primeiro plano se trata de instituição financeira internacional, composta atualmente por 184 países membros, fundada em 1944, e que tinha o escopo original de auxiliar no processo de reconstrução econômica dos países devastados pela Segunda Grande Guerra Mundial.

Nesta perspectiva, o objetivo do segundo capítulo é contextualizar a instituição Banco Mundial e a sua participação no sistema internacional. Para tal, realiza-se um breve histórico da instituição, inserindo-a no cenário político e econômico mundial, passando à sua composição atual, e o advento das políticas do Banco com a Presidência de Robert McNamara, quando a questão da pobreza foi focalizada e por conseguinte, foram concedidos novos rumos à política de investimentos do Banco. Também neste capítulo, foi pautada a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, que veio a influenciar a política educacional dos países latino americanos.

Contudo, ao longo da pesquisa, percebemos que o Banco teve suas diretrizes e funções modificadas e atualmente possui a incumbência de zelar pela ordem global, evitando que os países tomadores de empréstimos entrem em insolvência ou mesmo se insurjam contra as políticas hegemônicas impostas pelo capitalismo.

Entretanto, precedeu o neoliberalismo, o estado de bem-estar social, também conhecido por sua denominação em inglês de *Welfare State*, que em síntese designa o Estado provedor dos serviços assistenciais de caráter público e reconhecidos como direitos sociais e, assim, os serviços prestados são considerados como direitos inerentes do cidadão. Assim, os serviços como saúde, educação, renda, seguridade social e habitação são garantidos pelo Estado em seus padrões de qualidade e para tanto, o Estado pode intervir na economia e nas condições sociais para melhorar os padrões de qualidade de vida dos cidadãos.

O estado de bem-estar social preconizava o planejamento estatal, o que foi interpretado pelos teóricos neoliberais como sendo atentatório à liberdade. Tais ideólogos se organizaram em um grupo que se reunia periodicamente com o escopo de desenvolver os fundamentos da doutrina neoliberal, o qual ficou conhecido como *Sociedade de Mont-Pèlerin*, consistindo os principais autores: Friedman e Hayek, cuja doutrina e pensamento foram abordados no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, discutimos a configuração da educação brasileira se dá amoldada às recomendações do Banco Mundial, resta nítida a relação existente entre a economia, o poder político e a influência externa com foco nos programas de ajuste estrutural implementados na América Latina, que produziram reflexos dessas políticas de cunho neoliberal no Brasil. Em destaque nos anos de 1990, quando estava em pauta o projeto democrático que trazia em seu bojo princípios que se aproximavam com os ideais socialistas para a educação. Tais projetos passaram pelo crivo do neoliberalismo, mas culminaram na edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Assim sendo, este estudo propõe a reflexão sobre a educação formal de mulheres a partir de 1990, na perspectiva de uma análise crítica sobre o conjunto de medidas estruturais adotadas pelo estado brasileiro sob a orientação do Banco Mundial, no sentido de promover a tentativa de legitimar políticas de cunho neoliberal voltadas para as mulheres enquanto uma proposta para solucionar as consequências do capitalismo traduzidas na minimização estatal, na precarização do trabalho, na exclusão e na desigualdade social.

A pesquisa também evidenciou outros elementos que superaram a desigualdade de acesso das mulheres à educação formal, uma vez que atualmente os dados censitários recentes demonstram que as mulheres representam 51,3% da população de cinco anos ou mais e 50,5% dos estudantes nessa faixa etária (PNAD 99). Dessa forma, é ínfima a diferença entre a taxa de escolaridade dos homens e das mulheres (35,6% e 32,5%, respectivamente, na população de cinco anos ou mais). Por outro lado, a média de estudos das mulheres em 1996 ultrapassou a dos homens.

Contudo, embora vencidas as desigualdades educacionais entre homens e mulheres, persistem as diferenças nas condições de vida, de trabalho, de salários, o reforço dos papéis tradicionais de homens e mulheres na escola, desconsiderando o que as políticas já trazem no sentido da igualdade de gênero.

1 O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES

Este capítulo tem como objetivo, analisar a luta do movimento feminista no processo de reconhecimento dos direitos das mulheres nos organismos multilaterais e na sociedade no geral, em uma abordagem que tenta demonstrar que embora ainda exista um exaustivo caminho a ser percorrido para uma sociedade de fato com equidade de gênero, muitos avanços foram promovidos no que se refere ao tema, porém, destacamos que os avanços foram resultados de intensas lutas do movimento.

Seguindo a mesma estrutura, apresentamos a temática gênero, inserta nas políticas educacionais brasileiras, a presença do Banco Mundial nas reformas educacionais implementadas no país, caracterizando a tendência de intensificar os investimentos na educação básica, compreendidas pelas séries iniciais do ensino fundamental e a educação da mulher como mecanismo de controle de natalidade e reforço à necessidade de abertura dos mercados.

Antes de analisar as políticas de educação para as mulheres, do BM, é necessário relembrar, mesmo que brevemente, como era vista na História Brasileira a educação das mulheres, que até os dias atuais apresenta resquícios da educação do século XIX, marcada pela ordem patriarcal, legitimada pela religião cristã, preconizada pelo silenciamento feminino em todas as esferas sociais. Contudo, essa mesma História demonstra a resistência das mulheres e a luta do movimento feminista pela educação igualitária, até chegarmos na História recente, na qual o BM é protagonista.

Um breve exame do curso da História Brasileira revela que somente no século passado, quando, após a independência, em 1822, o ensino, ao menos no plano legal, tornou-se gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres, uma vez que, até então, elas somente tinham acesso ao ensino religioso, no interior dos conventos. Era nesse espaço que surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino, limitada a atuação no magistério primário. Como não era permitida a coeducação e os tutores deveriam ser do mesmo sexo de seus alunos, foi aberta uma fresta para a profissionalização feminina, momento histórico em que se expandia a própria instrução da mulher.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a primeira Lei de Ensino das Primeiras Letras (1827) representou um marco para os direitos da mulher, na proporção em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento de intensificação da discriminação sexual, pois somente era admitido o ingresso de meninas na escola primária, cujos currículos

deixavam estampado o reforço às diferenças por meio dos conteúdos a serem ministrados a meninos e meninas.

As discrepâncias curriculares repercutiam na distribuição das matérias. Por exemplo, o ensino da disciplina de geometria não era proporcionado para as professoras, porém, essa matéria era critério para o estabelecimento do nível salarial. Assim, as mulheres professoras mestras ganhavam menos do que os homens professores, mesmo que a legislação impusesse a igualdade salarial entre os sexos (SAFFIOTI, 1969).

De acordo com a autora, apesar de a lei avançar no sentido de buscar a universalização do acesso à educação primária gratuita, na prática, pouca mudança foi efetivada, uma vez que, não obstante a cultura machista predominante, o número de escolas era restrito e a qualidade do ensino questionável. Dessa forma, a maioria das mulheres das classes populares não teve, de fato, a ampliação do acesso à escolaridade formal nesse período.

Como o ensino secundário possuía seu perfil predominantemente propedêutico, era um nível de ensino destinado apenas àquelas que pretendiam dar continuidade aos estudos até o nível superior, contudo, este era vedado às mulheres, surgindo as escolas normais, como alternativa que oportunizava às mulheres a continuação de seus estudos, pois o ensino nas escolas normais se sobrepunham ao ensino primário, e com uma característica profissionalizante (RODRIGUES, MARQUES, 2007).

Nísia Floresta, brasileira proveniente do Rio Grande do Norte, foi uma figura combativa na defesa da educação e de uma posição social mais elevada para as mulheres. Em 1832, ela lançou uma tradução livre da obra pioneira da feminista inglesa Mary Wollstonecraft e, inspirada nessa obra, escreveu o livro *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, no qual Nísia não se limitou a traduzir, como também comentou o texto inglês, trazendo-o para a realidade brasileira.

Com o propósito de assegurar a igualdade de direitos entre mulheres e homens no país, outras leis foram sancionadas, em destaque, no campo educacional, em 1879, as mulheres conquistaram a autorização do governo para estudar em instituição de ensino superior, porém, as que escolhiam esse caminho eram severamente criticadas pela sociedade conservadora.

Segundo Rodrigues e Marques (2007), no Brasil, a primeira mulher a ingressar em uma Universidade foi no ano de 1887, na Bahia, onde se formou em medicina. Isso se deu após a autorização concedida por Dom Pedro II, então imperador do Brasil. Tal fato é narrado por Blay e Conceição (1991), ao discorrerem sobre a história de Augusta Generosa Estrela, que se formou no curso de medicina em 1876 em Nova York e, ao retornar ao Brasil, foi proibida de exercer sua profissão.

Os avanços para a igualdade de gênero no país tiveram marco em 1928, no governo do Rio Grande do Norte, quando foi alterada a lei eleitoral, dando o direito de voto às mulheres do Estado e, em 1932, o direito ao voto das mulheres foi estendido a todo o território nacional, com a promulgação do Código Eleitoral por Getúlio Vargas.

Contudo, é imperioso ressaltar que, desde a década de 1920, Berta Lutz e outras mulheres se mobilizavam pelo direito ao voto, e, decorrência das manifestações, Getúlio Vargas *concedeu* às mulheres o direito ao sufrágio universal.

Entretanto, é importante lembrar que às mulheres somente foi permitida a educação formal em meados do século XIX, sendo que até o início do século XX o acesso delas à educação era ainda muito limitado, considerando que no final desse mesmo século, quase dois terços do total das mulheres brasileiras ainda eram analfabetas (ALMEIDA, 1996).

Na década de 1930, a educação da mulher ainda era voltada a prover as necessidades do lar, e o currículo destinado às mulheres trazia, no seu íntimo, os objetivos do “abecedário moral”, de Gonçalo F. Trancoso, publicado em 1585:

Quadro 1: Abecedário moral

A = amiga da sua casa	B = benquista da vizinhança	C = caridosa para com os pobres
D = devota da virgem	E = entendida no seu ofício	F = firme na fé
G = guardadeira de sua fazenda	H = humilde	I = inimiga do mexerico
J = jeitosa (habilitosa)	L = leal	M = mansa
N = nobre	O = ordeira	P = prudente
Q = quieta	R = regrada	S = sezuda
T = trabalhadeira	U = unida à família, útil ao marido	V = virtuosa
X = xã (simples)	Z = zelosa da honra	

Fonte: Almeida (2007).

O Abecedário Moral revelava as expectativas da sociedade depositadas na figura feminina, a mulher do lar, mansa, pacata, subserviente e resignada. A cultura machista predominante preconizava a mulher como base de sustentação do lar. De início, propriedade do pai e depois, do esposo. Devia ser criada para cuidar do lar e educar os filhos. Para tal, a instrução era dispensada e, como ensina Almeida (2007), a mulher deveria ter como modelo a Virgem Maria, a qual como depositária do pecado original de Eva, deveria ser monitorada pelos homens da família, que, por sua vez, cerceavam-lhe toda e qualquer possibilidade de emancipação, promovendo a renúncia de suas identidades.

O processo de industrialização no Brasil, em 1930, e a inserção da mulher no mercado de trabalho foram decisivos para o aumento do nível de escolaridade formal feminina, o qual vem elevando-se continuamente no curso dos anos. No final do século XX e início do XXI, 40% a 50% da população tinha menos de quatro anos de estudo, ao passo que aproximadamente de 20% a 30% dela apresentava escolaridade de nível médio ou superior (mais de nove anos de estudo).

As resenhas estatísticas demonstram o crescimento do nível de escolarização formal da população cada vez mais acentuado, sendo demonstrado que, ao final de 2007, o nível de instrução da população brasileira teve um salto, em destaque a escolarização das mulheres, as quais 39% passam a ter mais de nove anos de estudo, em comparação a 35% dos homens, posição esta que foi consolidada na primeira década do século XXI (O BID EXTRA, 1996).

Contudo, muito embora o processo de industrialização brasileira ter contribuído para o aumento do nível de escolarização da população, é importante refletir sobre o projeto de desenvolvimento industrial protagonizado pelos industriais brasileiros nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil, partindo a reflexão dos excertos de Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* (2006a, p. 15-16):

Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massas de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e ela embora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.

Segundo Gramsci (2006a), os distintos grupos sociais emergem com uma função precípua no universo da produção econômica, e, assim, criam uma intelectualidade cuja incumbência reside na obtenção da homogeneidade e da consciência da própria função, nos campos da economia, política e sociedade.

Partindo desse pressuposto preconizado por Gramsci (2006a, p. 15-16), “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito”, sendo interpretado como uma categoria social superior, provida de capacidade técnica e organizativa. Assim, ocorre o desvelamento do papel do empresariado brasileiro e sua estratégia de produção de hegemonia e imposição de novos consensos fundados em ideais de capital e de mercado.

Segundo Batista (2010), a ação dos empresários brasileiros no processo de industrialização tomado no país entre 1930 e 1940 se deu a partir da crise do modelo econômico agrário-exportador ainda operante na década de 1920 e na perspectiva gramsciana: “A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2006b, p. 247-248).

Ainda, conforme Batista (2010), a educação profissional foi utilizada pelos empresários no discurso sobre a constituição de uma sociedade racionalizada na busca de assegurar o crescimento de grupos tendentes ao estudo e à aplicação dos postulados da administração científica, introduzida no propósito taylorista. Porém, a efetivação da educação profissional aos pobres somente foi oficializada em 1937, a partir do movimento da *Escola Nova* e da elaboração da Constituição Federal.

O direito à educação para homens e mulheres foi erigido como um dos motes da política mundial e, no intento de transformar o que foi enunciado em ações efetivas dos Estados membros, emergiram dois tratados sobre direitos humanos: a Convenção Internacional dos Direitos Civis e Políticos e a Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Voltando agora para o período em estudo neste trabalho, temos a considerar que, no tocante à educação das mulheres, os documentos internacionais não são adstritos à dimensão da educação, abraçando também a dimensão dos direitos humanos e, assim, para melhor compreender a questão da educação feminina, é importante conhecer alguns dos documentos resultantes das convenções internacionais sobre direitos humanos.

Não nos aprofundaremos nesse assunto por não ser o propósito deste estudo, contudo, devemos ressaltar que o movimento por Direitos Humanos contribuiu para a questão das mulheres, entretanto, o movimento feminista teve um papel essencial para a consideração a respeito das mulheres, mesmo dentro do movimento por Direitos Humanos.

Nesse contexto, o tema educação e gênero, ou educação das mulheres, vem despertando a atenção de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes países do mundo,

inclusive no Brasil, cujo assunto tem sido pautado com maior ênfase nos documentos das organizações internacionais, como a Conferência *Educação para Todos*, realizada em Jomtien, em 1990, e as grandes conferências mundiais realizadas sob o comando da ONU, em exemplo, a Conferência de Desenvolvimento (Copenhague), de População (Cairo), da Mulher (Pequim), eventos que pautaram a educação feminina e a questão da igualdade de gênero.

Representa dizer que a inclusão da igualdade de gênero nas pautas dos organismos, decorreu de incessantes reivindicações do movimento feminista, e, mesmo assim, o reconhecimento se deu com o intuito de atender aos interesses economicistas.

Os movimentos feministas, mundial e brasileiro, eram incisivos sobre a necessidade de uma educação igualitária para ambos os sexos. Eles denunciavam, no caso do Brasil, o preconceito estabelecido nos livros didáticos etc. e, assim, o pleito foi contemplado pelos organismos internacionais, considerando a relação com a temática afeta aos Direitos Humanos, porém, a igualdade de gênero tão pugnada pelos movimentos feministas, foi contemplada não na perspectiva dos direitos, mas, sobretudo, na perspectiva do mercado.

O despertar e a crítica sobre a forma pragmática e tendenciosa adotada pelos organismos multilaterais no processo de reconhecimento da igualdade de gênero foram vistos sem ilusões por integrantes do movimento feminista.

Saffioti (1969, p. 30), uma das figuras mais atuantes no movimento feminista, ao receber a contemplação da emancipação feminina pelos capitalistas, cujo discurso preponderante de emancipação residia na abertura do mercado de trabalho para as mulheres, advertiu que o ocorrido na prática era a precarização do trabalho feminino, cuja abertura do mercado se dava em condições desiguais, e o mercado somente era receptivo às mulheres nos setores mais deficientes. Segundo a autora, “os caracteres raciais e de sexo, operam como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada”.

A autora, ao se referir aos caracteres raciais, defende que eles são representações dos interesses do sistema e, por essa característica, servem às necessidades e aos interesses do sistema produtivo, logo, se o mercado é desumano, os caracteres, por sua vez, tendem a acompanhar a mesma índole.

1.1 O MOVIMENTO FEMINISTA E A LUTA PELO RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DAS MULHERES NOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

Conforme assinala Brabo (2008), a história do movimento feminista no mundo foi composta por “ondas”. No século XIX, ocorreu o feminismo de “primeira onda”, que tinha como foco a luta de mulheres por direitos políticos, representados pela reivindicação de a mulher poder votar e ser votada, e também por direitos relacionados à propriedade, herança e trabalho remunerado, insertos na categoria de direitos sociais e econômicos.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mote do movimento denominado de “segunda onda” se deu em reivindicações relacionadas ao corpo, expressas no direito ao prazer, e contra o patriarcado, o qual visualizava a mulher sem identidade, propriedade do homem.

Segundo Brabo, no movimento de primeira onda, as reivindicações eram postuladas enquanto direitos das mulheres, e somente no curso da segunda onda a categoria “gênero” foi apresentada como um elemento que constitui as relações sociais tomadas a partir das diferenças existentes entre os sexos, pois, na vigência da primeira onda e início da segunda, os segmentos instaurados dentro do movimento se utilizavam da expressão “mulher” nos postulados. Porém, a utilização dessa expressão desconsiderava os subgrupos constituídos no interior do movimento, que alertavam para a existência de especificidades a serem reconhecidas.

Brabo afirma que Betty Friedan (1971), na obra *Mística Feminina*, publicado em 1963, denunciava que a carreira e o trabalho fora do lar seriam uma libertação para as mulheres, e também tratava de desvelar o mito da realização doméstica das mulheres suburbanas, preponderante na vida das mulheres americanas pós-guerra. Na obra, Friedan denuncia que há muitos anos as mulheres trabalhavam fora e dentro de casa, uma sobrecarga agravada com as baixas remunerações.

Importante considerar que a obra de Betty Friedan foi publicada em 1963, em virtude das angústias da autora ao perceber que algo estava errado com a forma que as mulheres americanas viviam suas vidas, as quais eram impingidas à domesticidade forçada e as baixas oportunidades de emprego. Porém, a Declaração Universal de Direitos Humanos, foi elaborada em 1948. Isso demonstra que as lutas do movimento são históricas e os avanços, a passos lentos.

Por essas razões, o reconhecimento de direitos no plano legal figura somente uma faceta para o reconhecimento propriamente dito, pois a mudança de cultura e de paradigmas demanda muito tempo e esforço. Da mesma maneira, a luta feminista não pode ficar adstrita ao esforço pela emancipação da mulher na esfera privada, mas deve considerar a conjunção de valores e culturas que impulsionem o reconhecimento do movimento na esfera pública.

Há registros de que desde o início do século XX existem lutas para a erradicação do tráfico internacional de mulheres para a prostituição, e a trajetória de reivindicações prosseguiu na tentativa das mulheres em ter seus direitos reconhecidos na esfera internacional. Em 1947, foi criada, no âmbito das Nações Unidas, a Comissão das Mulheres, porém, conhecemos que, até os anos 1970, a Comissão funcionou com recursos parcos e sua atuação era limitada a um setor marginalizado da política internacional, compreendido por mulheres e crianças, objetos de tráfico internacional.

Os primeiros avanços na seara internacional ocorreram em 1975, quando foi inaugurada a *Década da Mulher* na Primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres, no Novo México. O evento culminou na participação de mais de 6000 pessoas, entre homens e mulheres, centenas de Organizações Não Governamentais e delegações de vários países. Nesse mesmo período, foi criado o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, com o propósito de supervisionar o cumprimento das metas da Convenção de 1979, a qual tinha como mote a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres. No mesmo ano, foi estabelecido o Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher (UNIFEM) (ALMEIDA, 2007).

Em 1985, foi realizada, na cidade de Nairobi, no Kenya, a Conferência do Terceiro Mundo para as Mulheres, que contou com a participação de 14000 ONGs e 1900 delegados oficiais de governo. Na convenção, foram analisados os avanços tidos nas políticas definidas na última década e traçadas novas metas a serem cumpridas até o ano de 2000. A Conferência de Nairobi constituiu um marco para as políticas internacionais direcionadas à mulher, uma vez que representou um novo direcionamento da causa relativa às mulheres, que foi erigida como foco das ações da ONU e, não mais, objeto de projetos esparsos específicos (ALMEIDA, 2007).

Em 1994, a Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu a Convenção de Belém do Pará para suprimir as lacunas existentes na Convenção de 1979, sendo o propósito da Convenção de 1994, *Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher*. O documento em tela preconizava o repúdio à violência contra a mulher e compelia os Estados a criar serviços direcionados para a proteção feminina.

Em 1995 ocorreu, em Beijing, a Quarta Conferência Internacional sobre a Mulher, que significou um dos principais eventos na história de lutas do movimento por reconhecimento de direitos das mulheres, com a remoção de todos os obstáculos à participação das mulheres em todas as esferas da vida pública e privada e por uma igualitária distribuição social, econômica, política e cultural.

Na Plataforma de Ação de Beijing foram pautadas questões importantes quanto aos direitos das mulheres no mundo, em especial a relação da mulher no tocante à pobreza, à trabalho, treinamento, saúde, a participação feminina na economia, na política, nos direitos humanos, nos meios de comunicação, no meio ambiente, a problemática referente à violência contra as mulheres, dentre outras.

Segundo Gouvêa (2007), a Plataforma de Ação delineou estratégias para o enfrentamento da pobreza feminina, e os Estados Membros se comprometeram a atingi-las, através de medidas a serem adotadas pelos governos e inclusive pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI e organizações governamentais e não-governamentais nacionais e internacionais.

Assim, tomando como base a educação como sendo um direito humano e um instrumento indispensável para o alcance dos objetivos de desenvolvimento e igualdade traçados, após a apresentação do panorama das condições de educação feminina, foram traçados seis objetivos estratégicos a serem atingidos por governos e instituições na Plataforma de Ação de Beijing, sendo: 1) assegurar a igualdade de acesso à educação; 2) eliminar o analfabetismo entre as mulheres; 3) aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência, tecnologia e educação permanente; 4) estabelecer sistemas de educação e capacitação não-discriminatórios; 5) alocar recursos suficientes para as reformas da educação e controlar a implementação dessas reformas; e 6) promover a educação e capacitação permanente para meninas e mulheres (NAÇÕES UNIDAS, 1996).

No tocante à relevância dos eventos internacionais, em que foram pautadas questões de gênero, a Convenção de Viena, em 1992, alcança destaque e avanços significativos, protagonizados por integrantes do movimento. Ocorreu, com ênfase, a atuação de Emilie Burton e Mark Pollack, que, segundo Almeida (2007), trabalharam com categorias de oportunidade política e estruturas de mobilização para entenderem a forma com que as organizações internacionais aceitaram as reivindicações do movimento feminista e como os aliados importantes no cenário internacional foram, aos poucos, concedendo aderência à causa.

A ampliação da participação da mulher nos espaços políticos internacionais foi facilitada nos anos 1990, segundo estudos de Emilie Burton e Mark Pollack, por uma reconfiguração da ordem pós-guerra fria, em que foram abertos canais institucionais que possibilitaram a construção de uma agenda social a qual comportasse questões próprias dos Estados, em exemplo, os Estados Africanos que denunciavam genocídios e práticas de crimes contra a humanidade, tendo refugiados políticos, 80% de mulheres, exilados em outros países,

e a ocorrência de outros fatos que contribuíram para maior visibilidade das condições precárias de vida das mulheres em diversos países, despertando, assim, a atenção dos agentes internacionais.

Na década de 1990, foram realizados vários fóruns e conferências internacionais, regionais e nacionais, tendo por escopo o estabelecimento de compromissos voltados para a questão feminina e debates de cunho acadêmico, os quais vieram a agregar a estrutura de luta para o atendimento das demandas das mulheres, eventos que auxiliaram na edificação de uma rede internacional de direitos.

Porém, nos termos conformados em Beijing, a luta pelo reconhecimento é suplantada pela questão da redistribuição, ou seja, resta um caminho a ser percorrido no aspecto do combate à pobreza das mulheres, da desigualdade de acesso aos serviços públicos básicos pelas mulheres e da igualdade na representação política. A caminhada não se esgota com as conquistas no aspecto do direito, sendo que persistem as diferenças decorrentes dos abismos culturais cristalizados na sociedade, vindo a se beneficiar com as conquistas somente as mulheres com condições econômicas e culturais previamente estabelecidas, permanecendo, assim, muitas mulheres à margem do reconhecimento.

1.2 O BANCO MUNDIAL DIANTE DAS REIVINDICAÇÕES DO MOVIMENTO FEMINISTA

Embora representantes do Banco Mundial e seus documentos expressem de forma reiterada que o Banco postula questões relativas à igualdade de gênero há mais de 20 anos, é importante frisar que o tema somente obteve espaço com a publicação, em 2001, do relatório intitulado “*Engendering development*”, documento que também impulsionou a revisão da política da instituição, que vigorava desde a década de 1980.

Murphy (1995) realizou uma avaliação acerca das perspectivas de gênero no interior dos empréstimos concedidos pelo Banco Mundial, e, em sua análise, identificou dois momentos distintos e marcantes: um primeiro, que adjetiva como “reativo” (1967-1985), e um segundo, “proativo” (1985-1994). No primeiro momento, a autora afirma que a instituição teria respondido à pressão exercida pela Associação de Funcionários do Banco, os quais, aliados a alguns diretores, apoiavam uma associação de funcionários constituída no interior do Banco, a qual mantinha, desde 1972, um grupo de trabalho informal sob o título *Mulheres e Desenvolvimento*, além de alguns estímulos externos, em especial, a Década das Mulheres da ONU (1975-1985). O segundo período, que o autor caracteriza como “proativo”, assim denomina como sendo um período marcado por uma postura mais compromissada do Banco.

Segundo Murphy (1995), em 1975, o Banco Mundial se deparou com a necessidade de apresentar suas contribuições na I Conferência Mundial sobre a Mulher das Nações Unidas, na Cidade do México e, sem material ou projeto e destituído de qualquer membro destacado para o tema, foram indicados alguns representantes pertencentes ao Departamento de Relações Internacionais para elaborar um material a ser distribuído e apresentado no evento. Desta feita, foi constituída uma equipe de trabalho que contou com a colaboração do grupo de trabalho mantido pela Associação de Funcionários do Banco, os quais, ao final, acabaram por divergir sobre o conteúdo do material a ser apresentado, prevalecendo o enfoque visualizado pelos membros da Comissão do Departamento de Relações Internacionais, que concedeu ao documento um caráter de relações públicas (MURPHY, 1995).

O documento sob o título *Integração da Mulher no Desenvolvimento* demonstrava as formas de integrar as mulheres por meio dos projetos, que, por vezes, promovia reforço aos papéis tradicionais. Ainda preponderou no documento a ideia de melhorar a posição da mulher mediante a educação para reduzir as taxas de fecundidade.

As posturas rígidas e conservadoras do Banco foram fortemente criticadas na Convenção, e, como resposta às pressões da Comunidade Internacional e também pela comunidade interna, o Banco criou em 1977, o Cargo Conselheira de Mulheres e Desenvolvimento. Na sequência, foi dado provimento ao cargo para a jamaicana Gloria Scott, uma já referendada especialista no assunto pela ONU, que permaneceu no cargo até 1985.

Desde então, várias publicações foram lançadas com o tema, na expectativa de mudanças nas diretrizes do Banco e na concepção quanto às frentes de atuação, as quais permanecem com poucos avanços até nos mais recentes relatórios, em exemplo, o relatório de 2012, o qual reafirma a associação da educação da mulher com o controle de fecundidade.

A partir de 2002, o Banco Mundial tem elaborado, a cada quadriênio, “planos de ação em gênero” e, no final do ano de 2011, foi lançado o *Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento* (RDM 2012). A instituição trabalhou com a ideia de que a busca pela igualdade de gêneros é uma decisão economicamente inteligente, conforme afirmava o BM no Plano de Ação de Gênero de 2007. O documento realiza uma defesa sobre a abertura de mercado, a globalização e a difusão de tecnologias da informação e comunicação enquanto elementos promotores da igualdade de gênero, pois argumenta que com a abertura do comércio e a difusão de novas tecnologias da informação, são estabelecidas ligações mais firmes de mercado e, por sua vez, geram mais empregos para as mulheres.

A defesa do Banco quanto à globalização também alcança a necessidade de investimentos em urbanização, eis que permitiria que a mulher tivesse acesso a outras culturas, refletindo em seu comportamento, e argumenta que também os investimentos voltados ao empoderamento político, social e econômico das mulheres traz prestígio internacional aos países (PNUD, 2011, p. 22).

No entanto, as pesquisas demonstram que, de fato, a globalização produz o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, contudo, esse aumento se dá tanto na esfera formal quanto na informal. Assim, o crescimento da quantidade de postos de trabalho ocupados pelas mulheres é acompanhado por superexploração, precarização, baixos salários, carência de proteção trabalhista e carência de qualificação formal.

Ademais, os efeitos negativos da globalização são mais severamente suportados pelas mulheres, uma vez que, na medida em que a economia é vinculada aos mercados globais, ela tende a minimizar os investimentos públicos com programas sociais, e os custos dessa redução são suportados pelas mulheres.

Assim, fica lúcida a distorção de conceitos e objetivos do Banco Mundial, ao se referir às reivindicações históricas do movimento feminista, emergindo a necessidade de promover uma luta que venha a se insurgir contra tais políticas, sob a pena de a desigualdade de gênero ser acentuada e, inclusive, a exploração das mulheres naturalizada na aldeia global.

1.3 GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O estudo sobre a perspectiva de gênero nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas teria que abordar as reformas educacionais implantadas desde a década de 1990, que se classificam em políticas sociais com forte teor neoliberal incidentes, com o escopo de restringir o uso dos recursos públicos e obter ganhos de qualidade, porém uma qualidade voltada ao mercado. As reformas não foram operadas em caráter exclusivo para o Brasil, ao contrário, foram abrangentes a toda a América Latina, a qual se utiliza da educação para reafirmar os valores do capitalismo, mas com um discurso de redução das desigualdades econômicas e sociais.

Nos países da América Latina, como no Brasil, as reformas abrangeram desde a legislação às formas de participação da comunidade, financiamento, autonomia das unidades escolares, organização de rede, formação docente, introdução de exames em larga escala entre outros.

A cada dimensão das reformas, visualizada na perspectiva de gênero, comporta o predomínio da dominação do masculino sobre o feminino e os privilégios da administração de riquezas sobre a qualidade de vida da população. Contudo, na perspectiva da política educacional, a dominação de gênero tanto no plano nacional quanto no plano internacional é sobressalente a discriminação contra as mulheres, discriminação presente inclusive nos materiais didáticos, que por anos preconizou a figura da mulher como portadores de papéis de baixa relevância social

Das reformas educacionais protagonizadas pelos governos brasileiro, citaremos três, sendo a primeira implementada em 1961, que teve como motivo de embate, a oposição firmada pelos educadores católicos contra a educação universal pública laica, culminando esta reforma, na expansão da educação pública laica, porém, não restringiu o apoio governamental concedido para as instituições educacionais religiosas. Porém, destacamos como consequência, o movimento de expansão das escolas públicas primárias e secundárias, e o direcionamento das escolas católicas de alta qualidade para a elite brasileira.

A segunda reforma, em 1971, o governo expandiu os anos de escolaridade obrigatória, passando de quatro para oito anos. O resultado da mudança foi a expansão da provisão de escolas primárias e secundárias, porém, em um sistema conservador no que tange às taxas de evasão e repetência.

Em 1982 ocorreu a terceira reforma, que de fato impulsionou a expansão do sistema educacional básico, e nesta mudança que a maioria dos jovens foram matriculados no sistema educacional formal, porém, como o ensino superior não obteve os mesmos incentivos para crescer, foram acentuadas as disputas por vagas na educação superior.

No aspecto promoção de igualdade de gênero, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) é o maior organismo que pauta, no âmbito mundial, o tema, posto que entende a igualdade de gênero e o fortalecimento da condição feminina como a possibilidade de remissão dos problemas relacionados à criança.

O mandato do UNICEF recebido da Assembleia Geral das Nações Unidas objetiva a realização da incumbência de gestionar a proteção dos direitos das crianças, auxiliando-as para a satisfação de suas necessidades básicas e expansão das oportunidades de pleno desenvolvimento.

Seu trabalho conduziu para a adoção, em 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da convenção dos Direitos da Criança, e, ato contínuo, o Conselho Executivo do UNICEF elegeu a “menina” (*girl child*) como tema prioritário para a década de 1990. O

UNICEF, com vistas à proteção das crianças, em seus programas de cooperação com os países, direciona suas ações para a promoção da igualdade de direitos das mulheres e para o fomento de sua participação plena no desenvolvimento social, político e econômico de suas comunidades.

O foco do UNICEF justifica os investimentos na educação das mulheres, em especial as mulheres pobres, em projetar seus efeitos na diminuição da mortalidade infantil, no contingenciamento do índice de natalidade, no aumento da produtividade para o mercado e na melhora de qualidade de vida. Assim, os intentos do organismo e também da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), no que tange à educação das mulheres, assenta na redução da pobreza, na contenção da natalidade e na promoção do desenvolvimento sustentável (GOUVÊA, 2007).

No documento do organismo intitulado *Situação Mundial da Infância: mulheres e crianças*, o duplo dividendo da igualdade de gênero - 2007, publicado em dezembro de 2006, o UNICEF trata como sendo elementos indissociáveis a igualdade de gênero e o bem-estar das crianças e como condição imprescindível para a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, uma vez que defende que a igualdade de gênero “[...] não tirará da pobreza apenas as mulheres, mas também suas crianças, suas famílias, suas comunidades e seus países” (UNICEF, 2006, p. viii). Assim, a igualdade de gênero “[...] não é apenas uma atitude moralmente correta – é crucial para o progresso humano e para o desenvolvimento sustentável” (UNICEF, 2006, p. viii).

O UNICEF investe na promoção da igualdade de gênero, gera benefícios para as mulheres e também para as crianças, sendo que a educação e o desenvolvimento sustentável são dependentes do aumento da influência das mulheres na tomada de decisão da família, na política, no trabalho e na sociedade.

Segundo estudos do UNICEF (2006), a mulher, quando atuante nas decisões familiares, tende a realizar maiores investimentos no bem-estar da família e, por sua vez, há melhoras significativas na nutrição das crianças, elevando, assim, a taxa de sobrevivência, da condição nutricional e da frequência escolar.

Segundo o UNICEF, os investimentos na educação básica de meninas asseguram a proteção de seus direitos e amplia as oportunidades em sua vida adulta, além disso, as mulheres concedem maior prioridade na educação das crianças e também, quando os pais ou responsáveis concluíram a educação primária, aumenta a probabilidade de as crianças sob

seus cuidados avançarem nos estudos, afastando a retenção e o abandono escolar (UNICEF, 2006).

Outro apontamento realizado no documento dispõe sobre a associação do nível de instrução de mulheres, estabelecendo relação com os índices de gravidez precoce, de aligeiramento de matrimônio, imunização e nutrição das crianças, pois a mulher melhor informada sobre os requisitos nutricionais de sua prole acaba por adotar práticas de controle de natalidade e dá maior espaçamento entre os nascimentos, aumentando, então, a taxa de sobrevivência dos nascituros.

A equação se resume em melhor saúde, melhor nutrição, aumento de nível de escolarização e os estudos asseveram que cada ano de escolaridade da mãe representa “[...] até um ano e meio a mais de permanência da criança na escola” (UNICEF, 2006, p. 70).

Assim, a análise dos documentos revelou que em todas as cinco Conferências internacionais organizadas pela ONU, na década de 1990, tendo a temática igualdade de gênero, a agenda foi semelhante, pautada na mulher, no desenvolvimento e na educação.

Enquanto agência de fomento, o Banco Mundial financia projetos na maioria das áreas econômicas, em exemplo: saúde, transporte, abastecimento, agricultura e desenvolvimento rural, energia, indústria, telecomunicação e educação.

A discussão volta-se sobre os reais intentos das políticas para as mulheres preconizadas pelo Banco Mundial enquanto mecanismo para legitimar a implementação de políticas neoliberais, que têm como pano de fundo a busca de soluções para os problemas e contradições gerados pelo sistema capitalista.

1.3.1 O Banco Mundial e as reformas da educação brasileira

Após a Segunda Guerra, o Banco Mundial alcançou forte projeção no cenário econômico dos países, uma vez que representava a hegemonia dos Estados Unidos relacionada às condições de exercício de poder. A supremacia na fase final da guerra assegurou a dominação militar e a liderança dos conjuntos dos países aliados, e isso imperou para a criação de instituições que contribuíssem para a construção do processo de identificação dos interesses reservados americanos como similares aos interesses gerais.

Assim, o Banco Mundial se tornou o maior provedor de créditos financeiros para os Estados em desenvolvimento portadores de significativos déficits sociais e, em especial, importante catalisador de recursos em diversas fontes disponíveis no mercado mundial de capitais.

No Brasil, durante a presidência de Eurico Gaspar Dutra, em março de 1946, foi aprovado o primeiro acordo para o setor educacional, dirigido para a edificação da escola técnica de Curitiba, durante a implementação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

Porém, após meia década de existência, o Banco Mundial não tinha uma avaliação positiva, pois financiou um desenvolvimento perverso socialmente e desigual, ampliou a pobreza mundial e concentrou a renda às custas do aprofundamento da exclusão e degradação do meio ambiente. Logo, tal performance precisaria ser mudada.

Desde então, o Banco Mundial vem expandindo sua importância tanto no processo global de desenvolvimento quanto na sua intervenção na formulação de políticas e estratégias, sob o discurso de estabelecer a cooperação técnica e financeira aos países devedores até a conjuntura atual, na qual figura, juntamente com o fundo Monetário internacional, como uma das principais agências detentoras de poder político para captar e monitorar recursos externos e discriminar os merecedores de créditos.

A agenda atual da instituição tem como foco a redução da pobreza nos países em desenvolvimento, cujo projeto teve sua elaboração consubstanciada na conjuntura da reestruturação do sistema capitalista mundial, que vem se efetivando desde os anos de 1970.

A focalização da pobreza enquanto discurso reticente do Banco Mundial veio revestida do discurso da dimensão humana, em um momento histórico de profundas crises sociais, no qual se acentuaram os problemas, causadas pelo aumento da população pobre nos países de economia capitalista periférica a partir da década de 1960.

Assim, além da preocupação de haver uma melhor distribuição de renda, o imperativo político vislumbraria resguardar a estabilidade do mundo ocidental, pois o endividamento público em altas proporções teve como consequência as altas taxas de juros e a necessidade de renegociar dívidas contraídas com o FMI e com o Banco Mundial. Isso gerou, nos países devedores, o aumento da pauperização social pela redução dos gastos públicos com questões sociais, uma vez que necessitavam honrar os compromissos financeiros da dívida externa.

A partir desse ponto, o Estado passou a atuar sob a inspiração da administração de empresas, assumindo a responsabilidade de promotor e regulador do desenvolvimento voltado aos princípios econômicos que regem o mercado. No que atine à educação, a má administração dos recursos foi atribuída como a causa do baixo desenvolvimento dos países. Esse apontamento foi feito pelo Banco Mundial no documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, de 1995.

Embora discutido anteriormente, importante retornarmos à pauta, porém, sob o viés da economia, da produtividade e do mercado, enquanto elementos de uma faceta eminentemente produtivista, voltada ao mercado que possui o documento.

Nesse documento, fica evidenciada a educação como alavanca para que o indivíduo possa obter acesso ao mercado de trabalho e, assim, minimizar a pobreza, pois a educação levaria ao acesso ao trabalho. Veio à tona a redução da pobreza como foco das ações governamentais e o investimento no ensino básico na sequência, pois “o rápido desenvolvimento econômico de sociedades inteiras não é possível sem um investimento suficiente na preparação e educação dos muito pobres e das minorias” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxxii).

Em face da crise da dívida externa sofrida pelos países, o foco de ação do BM, nos anos de 1980, dirigiu-se para os programas de ajuste estrutural e setoriais, focalizando o combate à pobreza e a necessidade de promover não só o crescimento econômico dos países ‘em desenvolvimento’, mas também o desenvolvimento social, que se daria mediante a integração de todos os países ao mundo globalizado (RIZZOTTO, 2000).

Segundo Brabo (2009), a partir da década de 1980, emergiu uma nova noção de cidadania, a cidadania ativa, diretamente ligada aos movimentos sociais de negros, ecologistas, mulheres e outros segmentos que lutavam por reconhecimento de direitos com ênfase na construção de um país democrático. Assim, após muitas reivindicações dos movimentos, surgiram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e outros diplomas legais, que foram sancionados na sequência, nos quais, os ideais de sociedade, educação e democracia foram contemplados. As escolas passaram a contemplar, em seus currículos, a educação para a cidadania e a assimilação dos valores democráticos.

De acordo com a autora, de igual importância devemos conceber a noção de cidadania da mulher professora, uma vez que as docentes são as principais agentes do processo ensino-aprendizagem, são as profissionais que devem promover a educação para a cidadania. Nesse sentido, no tocante à cidadania da mulher professora, foi realizada, em 1997, uma pesquisa em uma escola pública do Município de Marília, sendo a pesquisa ancorada nas políticas educacionais e seus efeitos no cotidiano das escolas, cuja abordagem de gênero esteve presente desde o início, decorrência dos Parâmetros Curriculares Nacionais que possuem como tema central a educação escolar e o exercício da cidadania.

Na sequência, Brabo (2009) justifica que a escola e, sobretudo, a mulher, na figura da professora, podem e devem desenvolver o sentido crítico e a consciência política dos alunos,

sendo imprescindível o conhecimento dos direitos por ambos os sexos, “[...] y el reconocimiento de la ciudadanía como estrategia de la lucha para una nueva sociedad, son imprescindibles” (BRABO, 2009).

Diante do quadro do regime democrático em processo, a educação inserida enquanto instrumento de formação da cidadania, identificamos a escola como a instituição social que tem como incumbência a formação de sujeitos ativos, críticos e transformadores, pois a escola trabalha com a socialização do conhecimento, a formação de hábitos, atitudes e valores para a formação da cidadania democrática.

Assim sendo, Marilena Chauí (2003) destaca a importância das leis e das declarações, pois, à medida que cada direito é proclamado, são abertos campos para a proclamação de novos direitos. Assim, a ordem estabelecida é colocada em xeque, o que é de suma importância para a história dos direitos humanos, porque se, por um lado, o Estado está preso aos interesses de uma classe, por outro, ele não pode se furtar a atender aos direitos de toda a sociedade, sob pena de comprometer a sua própria legitimidade.

Assim, Brabo (2009) conclui que é necessária a edificação de um processo de aprendizagem social, de construção de novas formas de relações, quebrando paradigmas e rompendo com práticas sociais excludentes, construídas no curso da História. Desta forma, a escola não pode se furtar de exercer esse papel e deve fortalecer seus atores para que estes sejam capazes de imprimir resistência aos valores conservadores que lhes foram impostos.

Conforme Brabo (2009), a tarefa primordial para a formação real da cidadania e do cidadão, deve ser a promoção da participação e do reconhecimento de cada pessoa como construtor de sua cidadania, agente ativo de sua transformação pessoal, assim como da sociedade, logo, promotores da transformação social.

Defende a autora que a reforma da educação para a cidadania envolve a formação de educadores e educadoras. Trata-se de uma tarefa política, cuja finalidade é a promoção de uma formação aprimorada para os(as) docentes, para que sejam agentes mais eficazes na transformação mais célere e melhor da sociedade, capazes de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma consciência social crítica, transformando a escola em um espaço de cidadania e de respeito às diferenças.

Para tal, é necessário ter na escola, na coordenação e na administração profissionais comprometidos em promover a reflexão, análise crítica e participação, como também uma educação dirigida para a igualdade de gênero. Como a maioria dos docentes que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental são mulheres, é primordial que haja uma reflexão sobre os direitos de cidadania da mulher, a fim de redefinir o papel da

mulher e da professora no compromisso com a democracia (não a liberal) e com a cidadania, igual para meninos e meninas.

Concluindo, a autora afirma que é necessário romper com a ideologia do encobrimento da realidade das relações sociais em uma sociedade injusta e desigual como a brasileira, considerando que quando a escola se omite, contribui para que a professora se transforme em agente ativa e passiva da discriminação contra a mulher, transmitindo um conceito equivocado e diferente de cidadania para meninos e meninas.

Nesse sentido, é imperioso promover um apoio institucional e definir uma política governamental que propicie novas vivências de gestão democrática, amparadas em um projeto pedagógico orientado para a formação da cidadania, enquanto proposta global de escola, em que os professores tenham conhecimento e domínio dos conteúdos específicos dos direitos humanos e da cidadania por todos, de maneira a permitir a sua integração aos conteúdos curriculares. Tais práticas pedagógicas seriam promotoras da igualdade e do respeito às diferenças, reconhecendo, no aluno, a capacidade de produzir conhecimento e, na escola, um espaço sistemático de exercício da cidadania.

A partir dos anos de 2006, a governança em crise permitiu que o Banco Mundial apresentasse uma nova estratégia de combate à pobreza, cujo conceito foi ampliado, passando a entendê-lo enquanto um fenômeno multidimensional, que perpassa a questão da privação da renda, saúde, educação e serviços sociais básicos, avançando para a questão da vulnerabilidade e da falta de influência e de poder.

A falta de voz associada à pobreza fez com que o Banco Mundial adotasse uma estratégia de combate à pobreza mais ampla e complexa, enfatizando questões institucionais e conferindo o aumento da participação dos pobres nas decisões que afetam diretamente suas vidas. Tais estratégias tinham como objetivo não somente a governança, mas, sobretudo, a legitimação e o consenso político das reformas econômicas.

Esse contexto concede a matriz para o empoderamento das classes populares, o implemento da participação popular nos conselhos e a gestão democrática da escola.

1.4 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO, DO TRABALHO E DA POBREZA FEMININA

O processo de reestruturação capitalista, o qual nas décadas mais recentes vem se consumando como uma nova ordem mundial, traz consigo alterações econômicas, políticas e culturais que redundam em um movimento de acirramento das polaridades entre trabalho e

capital junto às classes econômicas compostas entre pobres e ricos, culminando na demonstração explícita da exclusão social.

A dependência dos novos padrões de produção e consumo advindos da reestruturação capitalista, comumente conhecida pelo fenômeno da globalização, por outra perspectiva prescinde cada vez mais da força de trabalho do homem, em um processo de intensificação da competição internacional humana na integralização do capital.

Como consequência, urge a fragmentação da classe trabalhadora, composta por indivíduos que lutam entre si para a manutenção do emprego formal, na tentativa de sobreviver em um mercado desigual.

Diante da contradição estabelecida entre a acumulação da riqueza e a intensificação da pobreza, algumas estratégias foram firmadas no intento de propiciar condições materiais efetivas de produção capitalista, em destaque, a qualificação da força de trabalho, que também possui, no seu bojo, a intenção de conter as possibilidades de conflito decorrentes das disparidades sociais.

Segundo Oliveira (2008), a centralidade que a Educação Básica adquire nesse cenário é imprescindível para o alcance dos objetivos acima referidos, eis que ao mesmo tempo figura como elemento indispensável para a força de trabalho e também como equalizador social.

Enquanto requisito indispensável para a formação da classe trabalhadora, ela viabiliza o desenvolvimento nos indivíduos de maior adaptabilidade às mudanças no trabalho, a educação concede a eles a condição de aprendizagem contínua, e, dotando as pessoas de conteúdos mínimos, pode-se exercer o papel de integração social, retirando da marginalidade setores economicamente excluídos.

No campo da educação, a tentativa de constituir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural que imprimiam a tendência segregadora e predatória, imperou com a instituição da educação primária como mote de investimento prioritário, esta associada não somente à eficiência econômica externa, mas sobretudo ao alívio da pobreza no mundo, partindo do pressuposto de que a educação deve servir para satisfazer a crescente demanda por parte das economias, de trabalhadores flexíveis, adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos e responder rápida e prontamente ao mercado.

Desta feita, a educação básica é concebida como um mecanismo importante de alívio da pobreza, pois confere conhecimentos e atitudes que aumentam a produtividade do trabalho dos pobres, o que não é sinônimo de aumento da empregabilidade formal. Ou seja, ao se adquirir conhecimentos profissionais, aumenta-se a produtividade dos trabalhadores, sem

necessariamente aumentar os salários, em expressão de relação travada, descompromissada, com a questão social, adstrita ao aumento da produtividade a um custo reduzido.

Considerando a preocupação do Banco com o aumento populacional dos países, a educação novamente serviu como importante instrumento para a contenção demográfica mediante o controle de natalidade, assim, a ênfase na educação básica, em especial a educação das mulheres, uma vez que era comprovado o nível de escolaridade associado ao controle da natalidade, pois as mulheres mais instruídas tinham filhos mais saudáveis e em menor quantidade.

Fonseca (1996, p. 233) partilha de tal posicionamento, conferindo importância à educação básica destinada às mulheres com maior atenção pelo BM, pois o cuidado funda-se em estudos demográficos realizados pelo BIRD, cujas pesquisas concluíram que o ensino primário básico faria “[...] a preparação da população feminina para a assimilação e prática de conceitos de aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva [...]”.

Em 1990, o Banco Mundial publicou um relatório sobre o desenvolvimento econômico dos países intitulado *A Pobreza*. No referido relatório, o Banco expressa a preocupação com os resultados da economia mundial para as pessoas que não detinham as condições mínimas de vida, apreendidas como “pobres”, e concebia como “nível mínimo de vida” a capacidade econômica individual para que o indivíduo mantivesse uma dieta alimentar dentro dos parâmetros nutricionais mínimos, bem como o suprimento às necessidades básicas.

A preocupação externada no documento culminou em orientações voltadas ao uso produtivo da força de trabalho e nas orientações direcionadas na oferta de serviços sociais básicos aos pobres, em destaque, atenção básica à saúde e à educação primária, bem como planificação familiar.

O relatório apontou elementos importantes acerca da intensificação da pobreza, concluindo que tal condição econômica e social incide de forma mais contundente sobre determinados grupos, em destaque, as mulheres, contando os dizeres que “[...] os dados relativos aos ingressos são insuficientes para dar uma resposta conclusiva, mas as cifras disponíveis sobre saúde, nutrição, educação e participação na força de trabalho mostram que as mulheres com frequência estão em grave situação de desvantagem”. Também é salientado no documento que “[...] as mulheres enfrentam toda sorte de obstáculos culturais, sociais, legais e econômicos que os homens, inclusive os pobres, não têm” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 35).

Novamente pautaremos o Relatório do Banco Mundial de 1990, uma vez que foi um documento de extrema importância para a compreensão da relação da pobreza com a questão das políticas para a mulher e a necessidade de legitimar a inserção da mulher no mercado, melhorar sua condição educacional para o controle do contingente populacional.

Além disso, conclui o documento que mulheres oriundas de famílias pobres suportavam uma carga de trabalho maior que os homens a um salário menor e que possuíam um rebaixamento do nível educacional (BANCO MUNDIAL, 1990).

Uma vez estabelecida a questão da pobreza como foco de ações prioritárias do Banco Mundial, o Relatório dispôs sobre a importância da educação enquanto instrumento de enfrentamento da pobreza, sob a perspectiva de aumento da produtividade do trabalho dos pobres e, também, estabelecendo uma relação entre a saúde da mulher, a taxa de mortalidade infantil e o grau de instrução feminina.

Conclui-se que uma das formas mais eficazes de combate à pobreza seria a educação das mulheres, pois as altas taxas de mortalidade infantil e fecundidade estariam relacionadas ao grau de instrução da mulher, expressões de subdesenvolvimento.

Preconiza o Banco Mundial (1990, p. 39) que, se “[...] as famílias tiverem oportunidades seguras de usar proveitosamente sua mão de obra e se seus membros forem capacitados, instruídos e saudáveis, certamente estará assegurado um padrão de vida mínimo e a pobreza desaparecerá”.

Nas pesquisas do Relatório de 1990, é evidenciado que o empobrecimento da população mundial recaía com maior ênfase na mulher. A educação também é apontada no documento como instrumento para a superação da condição anteriormente posta, no viés do aumento da produtividade do trabalho e a educação da mãe em reflexos diretos estabelecidos com o índice de mortalidade infantil, eis que: “[...] um ano de educação da mãe tem relação com a diminuição de 9% na taxa de mortalidade infantil. Os filhos de mães com um maior nível de instrução – sendo as demais características iguais – tendem a ser mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 35).

A intencionalidade do Banco Mundial se volta para a educação da mulher com o escopo de reduzir a pobreza, proporcionar o crescimento econômico do país, agregando aspectos relacionados à fecundidade, à redução da morte de parturientes e também de recém nascidos, bem como a criação de filhos mais saudáveis, uma vez que são fatores ligados diretamente à condição feminina.

Em 1995, o BM editou o documento sob título *Prioridades e estratégias para a educação*, título original: *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del*

Banco Mundial, o qual lança a educação formal da mulher como mote das políticas educacionais, deixando explícita a vinculação da maior escolaridade ao acesso ao mercado de trabalho, estabelecendo a estrita relação entre a educação da mulher, a saúde, a economia e a rentabilidade social.

O raciocínio economicista o qual estabelece a ligação entre educação e emprego, funda-se na Teoria Econômica Neoclássica do Capital Humano, que reduz a relação à questão do custo-benefício, em outras palavras, seria necessário investir na educação da mulher para ampliar as possibilidades de auferir rentabilidade econômica.

Em 2000, o Banco Mundial novamente pautou a temática da pobreza, produzindo o documento intitulado *A luta contra a pobreza*, aduzindo, em síntese, que as razões da pobreza mundial apresentam as seguintes dimensões: a) A carência de recursos para satisfazer as necessidades básicas de alimentação, moradia, vestuários e outras; b) a falta de representatividade diante das instituições estatais; e c) a vulnerabilidade a choques adversos, a qual está combinada com a incapacidade de enfrentá-los (BANCO MUNDIAL, 2001).

Diante da problemática classificada, traçou-se estratégias de combate, definidas em eixos de facilitação da autonomia, promoção de oportunidades e aumento da segurança, sendo que, sob o eixo “facilitar a autonomia”, emergiu a promoção da igualdade entre os sexos, a qual produzia efeitos nas metas referentes à representatividade, no intento de fortalecer as instituições sociais. Nas bases, percebe-se a existência de discriminação consubstanciada no sexo, etnia, raça, religião ou posição social, o que certamente poderia comprometer a meta, conduzindo à exclusão social.

Na perspectiva do documento, a mulher desprovida de instrução, destituída de juízo decisório no interior de sua casa, possui dificuldades de criar seus filhos sadios e produtivos, situação que se altera quando as mulheres são mais instruídas e, segundo o relatório, a discriminação consiste em impeditivo para o progresso e a superação da pobreza.

Assim, a educação da mulher é contemplada nos documentos oficiais do Banco Mundial, estabelecendo a estrita vinculação entre a educação, a saúde e o mercado.

2 O BANCO MUNDIAL E SEU PAPEL NO SISTEMA INTERNACIONAL

O objetivo deste capítulo é contextualizar a instituição Banco Mundial e a sua participação no sistema internacional. Para tal, realiza-se um breve histórico da instituição, inserindo-a no cenário político e econômico mundial, passando à sua composição atual, e o advento das políticas do Banco com a Presidência de Robert McNamara, quando a questão da pobreza foi focalizada e por conseguinte, foram concedidos novos rumos à política de investimentos do Banco.

Na sequência, foi abordada a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, que veio a influenciar a política educacional dos países latino americanos.

Muitas são as pesquisas realizadas acerca do papel do Banco Mundial no cenário educacional brasileiro, haja vista a expansão nas últimas décadas dos financiamentos do Banco que tem como beneficiário o setor social que abriga a educação.

O Banco Mundial (2011, p. 1) assim se autodefine:

[...] uma fonte vital de assistência financeira e técnica para os países em desenvolvimento em todo o mundo. Não somos um banco no sentido comum. Somos formados por duas instituições singulares de desenvolvimento, que pertencem aos 184 países-membro — o Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Para o Desenvolvimento Internacional (IDA, do acrônimo em inglês). Cada instituição exerce um papel diferente, mas de apoio em nossa missão de redução global da pobreza e da melhoria nas condições de vida. O BIRD enfoca os países de renda média e que merecem receber crédito, enquanto que a IDA enfoca os países mais pobres do mundo. Juntos, fornecemos empréstimos com taxas de juros baixas, crédito sem juros e fundos para os países em desenvolvimento aplicarem em educação, saúde, infra-estrutura, comunicações e em muitos outros propósitos. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.3)

O Banco Mundial, ao se autodefinir, deixa evidenciado seu propósito como agente financiador para os países periféricos, uma espécie de cooperativa financeira em que os países são comparados aos associados com menor força dentro da instituição, ao passo que as grandes potências ocupam posição de prestígio entre os demais associados, detentores de poder de mando no interior do Banco. Na autodefinição, afirmam que a focalização no desenvolvimento dos países comporta a concessão de empréstimos a taxas de juros baixas ou até mesmo sem juros, porém, oculta que todo o crédito concedido possui uma certa intencionalidade de retorno, mesmo que ocultada em dominação ideológica.

Entretanto, ao logo da pesquisa, poderemos perceber as reais intencionalidades das ações orientadas pelo BM, que culminam na manutenção da ordem capitalista e na proteção das grandes potências no que concerne ao adimplemento dos empréstimos contraídos pelos países.

Na relação de coalizão de interesses, há uma certa coerência entre os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial e os países que recorrem aos financiamentos, qual seja, a subordinação dos recorrentes aos postulados prescritos pelo agente financiador.

Contudo, é respeitável a posição do Banco Mundial enquanto elemento importante no sistema internacional, na medida em que expressa interpretações coletivas acerca da realidade e atua como instância formadora de identidade coletiva. As ideias propostas pelo BM são em blocos, sempre voltadas à economia, porém, na instância educacional, têm como foco a melhoria do acesso, equidade e qualidade dos sistemas escolares, em que pese reconhecer que cada país e a cada situação concreta, são demandadas ações pontuais e específicas.

No que tange às políticas estabelecidas pelo Banco Mundial, enquanto estratégias, são sem ressalvas dotadas de objetivos, sejam esses explícitos ou ocultos, que para se concretizarem não são adotadas ações isoladas, e sim em pacotes de medidas propostas enquanto reformas aos países, que abrigam um conjunto de ações que atingem desde as ações no âmbito das unidades educacionais às macropolíticas.

Tais políticas são gestadas por interesses internacionais havidos no centro do capitalismo, e, no entendimento de Lebrun (1994, p. 11), “[...] as Super-Potências e o FMI dispõem de recursos que podem aplicar a qualquer momento. No domínio das relações políticas, esta potência – não de tornar-se, mas de exercer-se – é a única que pode interessar-nos”. O autor argumenta ainda que

O Fundo Monetário Internacional, quando vem em ajuda de um país em dificuldades, está em condições de ditar-lhe uma política econômica determinada: tem, portanto, a *potência* de limitar a soberania deste país. A *potência* é a capacidade de efetuar um desempenho determinado, ainda que o ator nunca passe ao ato (LEBRUN, 1994, p. 11, grifos do autor).

Sem embargo, quando um país necessita de socorro, de crédito internacional para financiar seus programas, acaba por se submeter às regras gerais de concessão impostas pelos países que representam as oligarquias de poder, e a adesão acaba por comprometer a soberania do país tomador. Dessa forma, resolver um problema ou satisfazer uma necessidade, ao macular sua soberania que o qualifica enquanto nação, acaba por criar outro problema. Segundo Cepaluni (2004, p. 27), temos a capacidade de firmar uma relação entre os

processos de interdependência e os regimes internacionais, uma vez que ao elaborar e ao definir agendas políticas, os Estados Nacionais por sua vez criam regimes para dirimir conflitos provocados por situações de interdependência. Tais Estados se esforçam para se utilizar das instituições internacionais para minimizarem suas perdas ou maximizarem seus ganhos.

Numa análise crítica dos organismos multilaterais, e em especial do Banco Mundial e sua projeção no cenário internacional, conclui com tranquilidade o real papel da instituição de reafirmar os valores do capitalismo e promover ainda mais a hegemonia, que segundo Losurdo (2004, p. 282), quanto à hegemonia “[...] em parte alternativa, em parte com a tendência do ‘bonapartismo planetário’, apresenta-se a tendência de transformar de modo definitivo a ONU num instrumento explícito da hegemonia dos países ricos”.

A subserviência dos países que necessitam contrair empréstimos, representam os dividendos dos países ricos no processo hegemônico, em que as regras que predominam conduzem à dependência e muitas vezes ao abandono de suas próprias identidades. Segundo Losurdo (2004, p. 282),

A discriminação censitária, por outro lado, se faz sentir já nos nossos dias, em níveis e âmbitos diferentes. No momento de expressar o voto dentro do Conselho de Segurança ou na Assembléia Geral da ONU, os países mais pobres (e mais populosos) estão expostos à chantagem às vezes explícitas dos mais ricos. (LOSURDO, 2004)

Mesmo as Nações Unidas deixam de representar suas finalidades e objetivos próprios, assumindo uma postura de total resignação diante dos discursos e tendências dos Estados Unidos e, na prática, convive pacificamente com genocídios ou guerras civis de alguns países sem realizar qualquer forma de intervenção, ao passo que em outros, cuja situação política se assimila, realiza imposições e intervenções à qualquer ameaça de incidente que venha a comprometer a estabilidade das relações. Na mesma esteira, conforme Galeano (2007, p. 11), “As Nações Unidas recomendam, mas não decidem. Quando decidem, a Casa Branca impede que decidam, porque tem direito de veto.” Segundo o autor, as Nações Unidas atuam “[...] como se fossem outro nome dos Estados Unidos [...]”.

De acordo com Del Roio (2002, p. 12):

O poder econômico-político transfere-se para instituições supranacionais que garantem o predomínio do grande capital financeiro mundializado, tais como o G-730, o FMI, a OMC e o Banco Mundial, esvaziando-se outras como a ONU, dotadas de algum potencial democrático.

Assim, fica nítida a força dos Estados Unidos no interior da organização, dado o seu potencial econômico, o que, por fim, acaba predominando, mesmo em face de organizações internacionais com representatividade, como, no caso, a Organização das Nações Unidas

Mais especificamente quanto ao Banco Mundial, principal agência internacional e objeto de análise nesta pesquisa, é importante destacar que, segundo Soares (1996, p. 15-16), essa instituição exerce influência nas políticas de desenvolvimento mundial devido principalmente “[...] ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.”.

O autor argumenta ainda, que desde a criação do Banco Mundial, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do organismo, que, em contrapartida, vem desempenhando importante papel, servindo como instrumento de auxílio do governo norte-americano na execução de sua política externa. Tal relação, embora o visível enfraquecimento dos Estados Unidos no cenário econômico mundial, ainda predomina na condução das políticas para os países periféricos.

Os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades.

Recentemente, com a incorporação da Rússia no G-8, no entendimento de Chauí (2003, p. 403),

[...] a transnacionalização da economia torna desnecessária a figura do Estado Nacional como enclave territorial para o capital e dispensa as formas clássicas do imperialismo (colonialismo político-militar, geopolítica de influência, etc.), de sorte que o centro econômico, jurídico e político planetário encontra-se no FMI e no Banco Mundial.(CHAUÍ, 2003, p. 403)

A autora pretende demonstrar o arcabouço que reconfigura a relação de dominação e hegemonia no mundo, que por muito tempo teve no Fundo Monetário Internacional e no Banco Mundial os principais representantes da ordem vigente, deixando explícito seu poder político e econômico, sua ascendência e sua força diante dos países, os quais, embora associados, não possuíam o prestígio dos países de elite no grupo.

Tal entendimento não é pacífico e sofreu fortes modificações no curso do tempo, uma vez que a hegemonia dos Estados Unidos e, a predominância dos ideais capitalistas encontraram fortes resistências, e os questionamentos foram de tal forma incisivos, que culminaram na crise do sistema, gerando o enfraquecimento e a perda de prestígio das organizações ancoradas nos ideais norte-americanos.

A literatura aponta que, embora seja o Banco Mundial um organismo o qual exerce influência sobre a política econômica mundial, desde sua criação, ele tem passado por instabilidades derivadas da própria forma com a qual conduz suas políticas, que, por vezes, fortalecem as grandes oligarquias de poder e reforçam a exploração e espoliação das nações pobres.

Segundo Harvey (2004), as políticas de austeridade perpetuam o desastre econômico sob a lógica da desigualdade que sustenta o capital, vindo à crise beneficiários ricos e poderosos, os quais provocam o aumento do poder político e a concentração de renda.

A forma com que o Banco Mundial realiza a defesa contumaz dos interesses estadunidenses acaba por confundir os propósitos do banco com os do país e, por sua vez, as críticas ao imperialismo norte-americano são projetadas para o Banco, que possui o desafio atual de resgatar seu prestígio e força no cenário internacional, eis que sua ação econômica vem sendo severamente restringida na mesma medida em que vem sendo restringida a hegemonia dos Estados Unidos.

Conforme Belluzzo (1995), os Estados Unidos, enquanto emissores e gestores da moeda reserva, lançam mão de maior número de estratégias para executar políticas monetárias e fiscais de cunho expansionistas, condicionados à aceitação dos riscos permanentes de ataques especulativos contra o dólar. Na outra banda, países considerados de “moeda fraca” não dispõem de alternativas para escapar das situações de instabilidade, senão atrelando as respectivas moedas ao curso de uma divisa estrangeira, e, por sua vez, declinam de qualquer possibilidade de autonomia no estabelecimento de sua própria política fiscal e monetária.

A dinâmica dos mercados destrói a estabilidade e promove a decadência de muitas regiões e o aumento do desemprego estrutural, a desigualdade é acentuada, bem como promove a proliferação das formas de precarização do trabalho e, com efeito, mesmo as políticas compensatória ficam restritas, pois nos mercados globalizados aumenta-se a resistência à utilização de transferências previdenciárias, aumentando também as restrições à capacidade de endividamento dos Estados, cujo poder de veto é outorgado aos mercados financeiros.

Porém, é consenso a necessidade do Estado ser constituído enquanto instrumento estratégico imprescindível, seja para garantir o poder das agências internacionais, seja para garantir os interesses das corporações transnacionais (DEL ROIO, 2002), posto que é “[...] o 'garantidor último' dos direitos das empresas que operam na escala internacional, fazendo respeitar os contratos comerciais firmados e os direitos ligados à propriedade” (SASSEN *apud* COMPANS, 2005, p. 57-58).

O Estado não pode demonstrar-se enfraquecido em sua economia e desenvolvimento social e político, tampouco em sua soberania, sob pena de ter a paz social comprometida, porém, a fragilidade de uma nação pode levar não somente à instabilidade social como também representar uma ameaça ao sistema capitalista como um todo, posto que o Estado é de suma importância também para fins de garantir a manutenção da organização vigente contra riscos decorrentes da auto-organização dos trabalhadores (COMPANS, 2005), bem como para tentar controlar a tendência à autofagia do capital, já que “[...] aburguesia conhece a vocação egocêntrica e socialmente centrífuga da empresa produtora de mercadorias, tanto que desenvolveu o Estado para garantir pela força e outros métodos a coesão social imprescindível ao funcionamento da sociedade”. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 109)

Assim, embora o Estado seja muitas vezes compelido a curvar-se diante dos ideais dos grandes grupos hegemônicos, ele deve demonstrar-se forte e soberano, com capacidade de fazer frente aos ideais oposicionistas. Segundo as palavras de Santos (2007, p. 222), o Estado é “[...] um Estado de classe e para as classes dominantes.” Marx defende que (1964, p. 122) “Se o capitalista se sentir apoiado pelo poder da mãe-pátria, ele afastará violentamente a pedra que o atropela de seu caminho.”

Na concepção da Agência Central de Inteligência (2006, p.164), o Estado é e sempre será elemento indispensável para a governabilidade, e, assim, o Estado Nacional continuará a ser a unidade dominante da ordem mundial. Porém, a globalização econômica e a disseminação de tecnologias, em especial as tecnologias da informação, irão depositar sobre os ombros do governo um enorme fardo. Eis que os regimes que foram capazes de administrar os desafios da década de 1990 podem não conseguir fazer o mesmo com relação aos desafios de 2020. Forças contraditórias estarão atuando: regimes autoritários enfrentarão novas pressões para se democratizar, ao mesmo tempo em que novas, contudo frágeis democracias, podem não ter capacidade adaptativa para sobreviver e se desenvolver.

É incontestável que o Banco Mundial e o Fundo Monetário internacional possuem o poder e a capacidade de influenciar as políticas dos países em desenvolvimento, cuja

interferência de ambos não se limita ao estabelecimento de uma ou outra ação, chegando a ditar condicionantes de atuação em todos os campos: educação, saúde, assistência social, enfim, dispõem sobre todas as diretrizes, vindo a independência dos Estados ser somente de direito e não de fato.

De acordo com Löwy (2000, p. 109),

[...] o FMI e o Banco Mundial exercem um controle sem precedentes sobre as demais economias desde o fim da colonização espanhola do século XIX – sobre as políticas econômicas e sociais dos países do continente que sua independência é freqüentemente reduzida a uma ficção.

Nesse aspecto, a evolução das economias e a nova ordem mundial comportam a perda de prestígio de ambas instituições e legitimam a ascensão de novas lideranças internacionais, compostas por grupos de países e organizações heterogêneas, porém, com força no mercado internacional, que os capacita a influenciar na elaboração da agenda das instituições internacionais e também ajudam a criar ou a alterar princípios, normas, regras e procedimentos implícitos e explícitos.

Contudo, independentemente de serem integrados por Estados nacionais, “Governos não necessariamente representam os interesses mais gerais das suas sociedades” (GONÇALVES, 2000, p. 35), dada “[...] a atuação de grupos de interesses junto aos representantes de seus governos nacionais, bem como no cenário internacional, provocam a suspeita quanto à legitimidade das decisões tomadas na OMC.” e, por extensão, pode-se inferir o mesmo das demais agências.

Portanto, considerando-se o controle direto ou indireto das agências internacionais pelos EUA, bem como o papel do imperialismo desempenhado por esse país, pode-se inferir que, quaisquer que sejam as diretrizes oriundas das agências mencionadas, visam, em última instância, à garantia dos interesses do capital.

2.1 BANCO MUNDIAL: BREVE HISTÓRICO SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO MUNDIAL

Bretton Woods foi a denominação concedida a um acordo de julho de 1944, no qual estiveram presentes 45 países aliados e que tinha como objetivo reger a política econômica mundial, após a segunda grande guerra, diante da necessidade dos países de recompor a ordem político-econômica mundial, surgindo assim, enquanto potência, o Banco Mundial.

Porém, precedeu à criação do Banco Mundial, como instituição, um contexto de disputa econômica e ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, representando sucessivamente o regime capitalista e o comunista.

Os Estados Unidos obtiveram vantagens significativas com a Segunda Guerra Mundial, que praticamente levou à ruína grandes potências como China, Japão, Europa e União Soviética. Por conseguinte, vislumbrou-se a possibilidade de exercer sua hegemonia, haja vista serem, à época, detentores de parcela superior da metade da produção industrial mundial e também de exclusividade no controle das novas tecnologias que viriam a conceder as diretrizes do desenvolvimento da segunda metade do século XX (AMIN, 2005).

Porém, conforme alertado por Luxemburgo (2006), após definir o capitalismo como sendo uma forma econômica tendente a se estender por toda a terra, também dispôs sobre o regime enquanto forma econômica dependente que não se autossustenta, necessitando de outras formas econômicas das quais pudesse se alimentar e, dessa forma, conclui a autora que, embora seja o capitalismo uma forma predominante, tende ao fracasso em virtude de suas deficiências e pela incapacidade de conter os conflitos entre capital e trabalho.

Desse modo, Albuquerque (2010), ao discutir sobre o dinheiro mundial e suas mutações, faz menção ao indicador de transição sistêmica, temática explorada nos estudos de Helleiner e Kirshner (2009) e Eichengreen (2011), que por uma banda, preveem uma considerável trajetória a ser cumprida para a moeda chinesa substituir o dólar como moeda mundial, mas por outro lado, esses estudos referendam o enfraquecimento da hegemonia norte-americana e a tendência de transição do sistema internacional onde o dólar é preponderante, para um sistema multipolar.

Contudo, conforme Hobsbawm (1995, p. 24), os Estados Unidos, mesmo em 1914, já era considerado uma significativa economia industrial, concebido como “o grande pioneiro, modelo e força propulsora da produção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o século XX. Não obstante já ser constituído enquanto potência econômica, a criação do Banco Mundial potencializou esse papel, marcando definitivamente a supremacia dos Estados Unidos e constituindo um “novo imperialismo mundial”. Segundo Magdoff (1972, p. 46-72):

A partir de 1945, o fenômeno novo é que os Estados Unidos passam a assumir a direção de todo o sistema imperialista. Em virtude da consolidação da sua força econômica e militar e da destruição infligida aos rivais pela guerra, os Estados Unidos adquirem a capacidade e a oportunidade de organizar e dirigir a rede imperialista da nossa época.

Verdadeiramente, para os Estados Unidos – o qual mesmo antes do término da Segunda Guerra Mundial já detinha posição respeitável no cenário internacional por possuir uma indústria avançada e ser portador de outros requisitos políticos e econômicos que lhe conferiam a qualidade de uma potência mundial. Entretanto, após o término da Guerra Mundial, as condições foram potencializadas e apontavam para a constituição de um significativo poder na ordem mundial, que, conforme Leher (1998), foram criadas estratégias para a obtenção da hegemonia, consubstanciadas no seguinte tripé: I) livre mercado, sem discriminação aos Estados Unidos; II) clima favorável para investimentos dos Estados Unidos no exterior; e III) livre acesso às matérias-primas.

A primeira estratégia para a hegemonia estava na transformação do dólar em moeda forte no mercado financeiro mundial, passando a constituir fator de referência para as moedas dos países signatários de Bretton Woods. Em outras palavras, todas as outras moedas dos 44 países partícipes do Bretton Woods passariam a estar vinculadas ao dólar, originalmente variando em uma margem de no máximo 1% (positivamente ou negativamente). Para amparar a moeda no cenário mundial, haveria uma vinculação do dólar ao ouro a 35 dólares, o que permitia ao portador de dólares de qualquer lugar do mundo transformar as notas de dólares no seu equivalente em ouro.

Ainda, para conceder amparo no processo de hegemonia e dar sustento ao modelo introduzido, foram criadas as instituições financeiras: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – mais tarde denominado Banco Mundial –, que atua até hoje como agente financiador de capitais para as políticas e projetos de desenvolvimento para os países de todo o mundo; FMI (Fundo Monetário Internacional), um fundo em que todos os países poderiam movimentar divisas para injetar nas suas economias, mediante as regras dos gestores do fundo.

Na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ou como ficou conhecida, Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944 no Estado de New Hampshire (EUA), foi criado o Banco Mundial, a partir da necessidade de reconstruir financeiramente a economia dos países destruídos pela guerra. Mas desde 1942, quando a Segunda Guerra Mundial ainda incidia sobre os países, já pairava a discussão sobre as estratégias de recuperação dos Países Centrais desgastados econômica e socialmente com os conflitos armados.

Ao final da Grande Guerra, o economista-chefe do Departamento do Tesouro norte-americano, Harry D. White, professor de Harvard, preparou um documento no qual propunha a criação de um “fundo de estabilização” com o escopo de promover o equilíbrio e a manutenção das taxas de comércio internacional, também propunha a criação de um Banco

voltado para a reconstrução do Japão e da Europa, sendo que o então presidente dos Estados Unidos da América, Roosevelt, se interessou pelo conteúdo das propostas de White e endereçou uma cópia para a Inglaterra por meio de John Maynard Keynes, que já pensava em estratégias para a reconstrução da economia internacional. Porém, veremos que as ideias de Keynes não prosperaram na Conferência, pois sua base se contrapunha com os interesses norte-americanos.

Keynes preconizava que as condições da paz mundial dependiam da prosperidade das nações e, segundo Leher (1998), Keynes acreditava que todas as nações, sejam elas credoras, sejam devedoras, eram responsáveis pelos desequilíbrios da balança comercial e, portanto, se contrapunham com os interesses dos Estados Unidos em se constituírem enquanto nação forte, detentora dos mercados e da hegemonia mundial.

Naquele momento histórico, os Estados Unidos possuíam a capacidade de imprimir um novo direcionamento para a política mundial, pois era detentor de todas as condicionalidades econômicas e militares, e, segundo Leher (1998), as premissas para a criação do Banco Mundial foram ditadas pelos norte-americanos, vislumbrando a consolidação de sua hegemonia, quando a criação das instituições Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional viriam a coroar o processo de supremacia e controle da economia mundial.

Tal arcabouço demonstra, em síntese, a forma com a qual o sistema financeiro gerado com o Bretton Woods beneficiou os Estados Unidos, que passou a obter o controle de grande parte da economia mundial e também da sistemática de distribuição de capitais.

Como anteriormente demonstrado, embora os Estados Unidos já representasse, desde 1914, uma importante potência no cenário econômico mundial, em 1933, com a posse do Presidente Roosevelt, os Estados Unidos envidavam esforços para suas ideologias e concepções de progresso e credibilidade de uma sociedade democrática e liberal fosse expandida em todo o mundo. Nesse sentido, Mészáros (2005) reforça que o jornal britânico *The Observer* (*apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 13) se pronunciou com ânimo sobre o então presidente empossado: “a América encontrou um homem. Nele o mundo deve encontrar um líder”.

Entretanto, conforme aponta Antonini (2006), foi somente no governo de Harry Truman (1949-1953) que os Estados Unidos cristalizaram o *status* de ícone da liberdade no processo de resistência ao perigo vermelho, o qual representava a União Soviética, que sob o governo de Stalin, iniciou o processo de expansão do comunismo sobre o leste europeu, representando ameaça à hegemonia liberal e, por conseguinte, tencionando as relações com os

Estados Unidos, preocupação essa que foi acentuada no ano de 1949 com a revolução comunista na China (1949), sob a liderança de Mao Tsé-Tung e com o sucesso da experiência da União Soviética com a bomba atômica soviética (no mesmo ano), eventos que representavam uma ameaça à hegemonia norte-americana.

A disputa por regiões de influência entre o mundo capitalista e o comunista ficou conhecida por Guerra Fria, atestando que mesmo com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo era dividido entre duas grandes potências, sendo elas a União Soviética (comunista) e os Estados Unidos (capitalista).

O discurso oficial que motivou a criação do Banco Mundial enquanto instituição responsável pela reconstrução dos países devastados com a guerra necessitava de uma força propulsora capaz de acelerar o processo, uma vez que os avanços das forças soviéticas ameaçavam a hegemonia vislumbrada pelos EUA e, nesse aspecto, a necessidade de aceleração demandou investimentos que suplantavam as possibilidades do Banco Mundial. Assim, o presidente americano Truman e o secretário George Marshall instituíram um plano de ajuda econômica à Europa, denominado Plano Marshall. Esse plano, sob os auspícios de acelerar o processo de reconstrução física e financeira dos países europeus, tinha embutido o propósito de afastar a possibilidade do avanço soviético.

O Plano Marshall impulsionou o Banco Mundial a repensar suas atribuições e, assim, a instituição iniciou a orientação sobre os empréstimos e assistência técnica para promover o crescimento econômico dos países, na época sob a presidência de Eugene Black, e prevaleceu a concepção de que conceder empréstimos aos países facilitaria a disseminação da ideologia da instituição que representava a ideologia dos Estados Unidos.

Desse modo, o Banco Mundial figurou no cenário econômico como instituição detentora do juízo discricionário para a concessão de empréstimos aos países, condição esta que favoreceu a imposição de regras e condições para a aprovação, constituindo reforma institucional na área correspondente ao pedido de empréstimo como principal condicionante para a sua concessão.

A discricionariedade pendia pela orientação do regime econômico dominante no país, o qual pretendia contrair o empréstimo e, então, vários empréstimos foram negados aos países que o Banco Mundial concebia como adeptos aos ideais comunistas, em que pese a instituição realizasse um discurso de predisposição para conceder empréstimos a todos os países em cooperação mútua.

Naquele momento histórico, o Banco Mundial era representado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e somente após alguns anos passados é que outras agências foram criadas e agrupadas ao sistema.

Em que pese, o termo *Banco Mundial* ser tradicionalmente utilizado em referência ao BIRD e à Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), o grupo ainda contempla a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

Segundo o Banco Mundial (2010), as principais atividades exercidas pelo grupo se voltam para a concessão de empréstimos para que as nações em desenvolvimento possam realizar atividades de fomento ao setor privado e também a oferta de orientação dos países no processo de captação de investimentos externos.

Para o discurso dominante, os acordos de Bretton Woods fizeram com que as relações econômicas passassem a existir mediante um conjunto de regulamentações, instituições e procedimentos que serviriam para prevenir o surgimento de crises e conferir maior estabilidade à economia mundial. Na prática, Bretton Woods significou a ascensão dos Estados Unidos ao controle dos rumos da economia política, estruturando-a em função de seus interesses.

Sabe-se que no momento de criação, o Banco Mundial e o FMI foram idealizados como instituições complementares, porém com papéis distintos. Eis que competiria ao FMI o estabelecimento da política monetária, fiscal e cambial de curto prazo e o monitoramento da dívida externa, sendo que ao Banco Mundial competia a concessão de empréstimos para as políticas de preços e a realização de investimentos públicos em infraestrutura dos países que tomavam os empréstimos.

O Banco Mundial surgiu como organismo voltado à reestruturação material e econômica do continente europeu, assolado pela guerra. Como naquele momento o FMI (Fundo Monetário Internacional) possuía outras funções, era responsabilidade do BM fornecer empréstimos e auxiliar no processo de reconstrução da Europa.

Em síntese, pode-se dizer que o Banco Mundial foi criado com objetivo de reconstruir o que a guerra havia destruído, e, com sua dinâmica estritamente econômica, inseriu-se na economia global a fim de promover a paz e a harmonia internacional, direcionando investimentos aos países periféricos. A meta para a salvação dos países pobres foi direcionar esforços para as necessidades básicas humanas, tidas como fator principal para o alívio da condição de pobreza. A educação passou a ser considerada como instrumento primordial para

o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico e social. As proposições do Banco Mundial para as políticas educacionais voltadas à educação infantil enfatizaram que a infância é o momento ideal para iniciar um atendimento educacional que integre a população socialmente vulnerável à sociedade, reforçando a teoria do capital humano.

Nesse sentido, também a educação das mulheres era importante para o desenvolvimento, conforme se constata na afirmação de Otaviano Canuto, vice-presidente do Departamento de Redução da Pobreza e Gestão Econômica do Banco Mundial. Ele declarou em 2012 que a manutenção das desigualdades entre homens e mulheres, não obstante ser moralmente condenável, é, outrossim, uma “burrice econômica”. Tal afirmação decorreu do relatório *Igualdade de Gênero e Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2012), apresentado pela instituição, no qual consigna que desigualdades de gênero trazem prejuízos econômicos aos países.

Embora debatido no Capítulo III, é importante destacarmos alguns aspectos do documento, com relação à participação das mulheres no mercado, na economia e na política, sendo que o estudo demonstra que a produtividade de um país pode subir em até 25% somente com a supressão das desigualdades no emprego. “Se as mulheres que atuam na agricultura tivessem acesso igual a insumos – terra e fertilizantes – o produto agrícola subiria em até 4%”, acrescentou (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 17).

O referido relatório aponta que a ascensão das mulheres aos parlamentos estaduais da Índia diminuiu os níveis de corrupção e aumentou os investimentos em recursos hídricos, ao passo que nos estados Unidos a conquista de direitos políticos pelas mulheres reduziu a mortalidade infantil na ordem de 15% (BANCO MUNDIAL, 2012, p.31).

Na mesma edição do relatório, foram apontados avanços nos últimos 40 anos em determinadas áreas, em especial a educação e a participação no mercado de trabalho, que, segundo o texto, as mulheres ocupam mais da metade das vagas no ensino superior, sendo tal índice elevado sete vezes desde 1980, ao passo que os homens elevaram em quatro vezes a participação no ensino superior. Ainda aponta o relatório que as mulheres representam 43% da força produtiva mundial (BANCO MUNDIAL, 2012, p.9).

No entanto, o estudo aponta aspectos que não se comportaram positivamente, em destaque, a violência doméstica. Segundo o texto, 510 milhões de mulheres sofrerão abuso de seus parceiros no curso de suas vidas. Estima-se que somente em São Paulo haja 1,6 milhões de vítimas, ou seja, 27% do total (BANCO MUNDIAL, 2012, p.20).

A questão da representatividade parlamentar também foi abordada pelo relatório, o qual apontou em seu texto que embora 136 países reconheçam a igualdade entre homens e

mulheres, a representatividade parlamentar feminina no mundo, somada, atinge somente 19% (BANCO MUNDIAL, 2012, p.31).

A baixa representatividade revela a falta de voz da mulher na sociedade e também explica a violência praticada contra ela. No aspecto da representatividade feminina, o Brasil ocupa a 116ª posição, com menos de 8% de mulheres na Câmara e uma média de 9% nas assembleias e no Senado, seguindo o mesmo comportamento – menos de 20% na ocupação de cargos importantes.

Ao final, o relatório aborda a questão da mortalidade precoce de mulheres, em especial nas regiões mais pobres, como na África subsaariana, que morrem 751 mil mulheres em idade reprodutiva a mais que homens a cada ano (BANCO MUNDIAL, 2012, p.23).

Decorrentes de pressões exercidas pelos movimentos feministas, por organizações multilaterais e pelo próprio governo, as resenhas estatísticas, na perspectiva de gênero, apresentaram melhoras na última década. As melhoras podem ser atribuídas a uma conjunção de fatores, como o financiamento de projetos pelo Banco Mundial, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), que propõe financiamento *per capita* de alunos matriculados na educação infantil e na educação básica e, sobretudo, devido às transformações sociais e econômicas que impulsionam políticas educacionais mais consistentes voltadas à equidade de gênero.

Destacamos, outrossim, que os avanços não são benesses governamentais, ao contrário, são resultados de intensas lutas dos movimentos feministas, os quais, desde a década de 1970, denunciavam a desigualdade entre homens e mulheres.

2.2 O BANCO MUNDIAL E SUA ESTRUTURA ATUAL

O Banco, atualmente, representa 178 países e sua estrutura organizacional é composta por duas instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), representando a AID, instituição que concede ênfase maior nas políticas de redução da pobreza.

O Grupo Banco Mundial abrange, além do BIRD e da AID, a Sociedade Financeira Internacional (SFI), também concebida como Corporação Financeira Internacional, que possui a incumbência de promover o crescimento nos países periféricos de financiamento de investimentos do setor privado e prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas.

A Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), por sua vez, tem como foco o estímulo aos investimentos estrangeiros nos países periféricos por meio de garantias a investidores estrangeiros diante de possíveis prejuízos causados por riscos não comerciais, e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) – que possui o propósito de proporcionar a resolução de conflitos referentes a investimentos estabelecidos entre os países investidores estrangeiros – mediante conciliação ou arbitragem.

Porém, desde sua constituição, o Banco Mundial incorporou funções e características distintas daquelas que exercia inicialmente. A partir de meados da década de 1950, foram alterados os receptores das operações da instituição. Os países europeus, que antes detinham a qualidade de serem os principais destinatários das intervenções do Banco, tiveram que dividir espaço com outros países. Importante ressaltar que as disputas decorrentes da Guerra Fria foram de grande importância na diversificação da clientela do BM. O mundo dividido em blocos (ocidental e oriental) concebia o Banco Mundial como instituição que representava o desenvolvimento do bloco ocidental e instrumento para a disseminação de ideais anticomunistas, fundados no capital. Cômico de seu papel no contexto das relações internacionais, na década de 1950, o Banco tinha definida sua atribuição nas seguintes bases:

[...] a instituição havia se estruturado política e organizacionalmente para gerir a captação de recursos externos, conceber e exigir dos países solicitantes alterações em suas economias nacionais. Assim, portadora de sólida estrutura, fincou as bases para as operações de créditos, concessão de empréstimos e financiamentos, além de exigir condicionalidades para os empréstimos aos governos, em especial da América Latina (SILVA, 2002, p. 54).

A partir daquele momento, as relações do BM com os países se concretizaram consubstanciadas nos investimentos realizados na infraestrutura das nações que se introduziam no processo de industrialização. Para tanto, o discurso do BM era reticente no argumento de que a introdução dos países na trilha do desenvolvimento econômico e da estabilidade social estava subordinada às condicionantes relativas às estruturas físicas que tais países detinham.

Segundo Singer (1982), os intelectuais de 1950 eram vinculados à burguesia e sistematizavam o conceito burguês de desenvolvimento econômico, e, assim, com o propósito duplo de replicar o comunismo e encontrar mecanismos para que os países industrializados pudessem prestar auxílio as suas ex-colônias e aos países, com o intuito de que fossem inseridos no projeto desenvolvimentista fundado na industrialização, criaram estratégias para

assegurar a coesão entre os países ao redor dos objetivos máximos do capitalismo de equilíbrio econômico.

Impende anotar que, na medida em que o capitalismo no curso da História veio enfrentar crises e questionamentos, também foi desenvolvendo certa resiliência, ou seja, um conceito derivado da física, que conduz à ideia de associação entre resistência e flexibilidade, reconceituando-se, tanto no seu arcabouço teórico como em seu direcionamento prático. E, portanto, conforme a crise avançava, havia um movimento de superação e uma retomada ainda mais conservadora dentro da lógica do capital, revestida de discursos inovadores de liberdade, equidade e justiça.

Porém, ao final da década de 1960, tais argumentos enfraqueceram diante do cenário mundial composto por alguns anos de crescimento econômico, mas também de intensificação do quadro de pobreza e desigualdade presente na periferia do sistema capitalista (SILVA, 2002). “Chegou-se à conclusão de que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza” (FONSECA, 1998, p. 4) e o Banco Mundial foi obrigado a reformular suas intervenções.

Sob os eflúvios do capital e dos ideais neoliberais, a política econômica mundial passou a ser questionada a olhos vistos, em especial no argumento de que independente de classe social, a democracia liberal representa uma vantagem pelo fato de não fazer distinção entre classes sociais, todavia, segundo Wood (2006, p. 184)

[...] como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende da condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo.

Dessa forma, ainda conforme a autora

[...] a igualdade jurídica e o sufrágio universal são ressignificados e tornados inócuos quanto ao potencial de transformação social, coexistindo, praticamente sem nenhum conflito com as relações de exploração de uma classe sobre outra, ou seja, entre capital e trabalho (WOOD, 2006, p. 184).

Um dos fatores responsáveis pela redução do potencial da democracia, da igualdade jurídica e do sufrágio universal é o sistema de representação, haja vista que a instituição de representantes não necessariamente garante a representatividade das vontades e interesses de todos, nem mesmo da ampla maioria dos representados. Conforme Wood (2006, p. 188), “A

‘democracia representativa’, tal como uma das misturas de Aristóteles, é a democracia civilizada com um toque de oligarquia”.

A resignificação da democracia no século XIX, nos Estados Unidos, é destacada tanto por Friedman (1985) quanto por Wood (2006). Conforme se lê em Friedman (1985, p. 14)

Ao desenvolver-se em fins do século XVIII e princípios do século XIX, o movimento intelectual que tomou o nome de liberalismo enfatizava a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade. O movimento apoiou o *laissez-faire* internamente como uma forma de reduzir o papel do Estado nos assuntos econômicos ampliando assim o papel do indivíduo; e apoiou o mercado livre no exterior como um modo de unir as nações do mundo pacífica e democraticamente. No terreno político, apoiou o desenvolvimento do governo representativo e das instituições parlamentares, a redução do poder arbitrário do Estado e a proteção das liberdades civis dos indivíduos.

Os ideais de liberdade e retração estatal predominantes no liberalismo em primeiro plano se demonstraram contrários às políticas de bem-estar social decorrentes do Keynesianismo, mas uma das faces mais duras do regime liberal reside no individualismo, que propõe a competição e a seleção feita pelo mercado. O indivíduo independente das suas condições históricas, acaba sendo responsável pelo seu próprio sucesso, que na maioria das vezes é o insucesso. O liberalismo, conforme Friedman (1985, p. 14), em especial após 1930, nos Estados Unidos “[...] passou a ser associado a pontos de vista bem diferentes, especialmente em termos de política econômica”, impulsionando, assim, alterações nas palavras-chave, isso é, “[...] bem-estar e igualdade, em vez de liberdade”.

Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico. No momento exato em que faz recuar o relógio para o mercantilismo do século XVII, acusa os verdadeiros liberais de serem reacionários (FRIEDMAN, 1985, p. 14).

As concepções liberais clássicas propulsoras da ruptura com o Estado de bem-estar social não se sustentaram com tanta rigidez no século XX, quando o liberalismo passou a admitir certo grau de intervenção estatal no resgate de condições mínimas para o indivíduo satisfazer suas necessidades e entrar na vida produtiva. No entendimento de Friedman (1985, p. 15), “a mudança no significado do termo liberalismo é ainda mais impressionante em assuntos econômicos do que em políticos”, haja vista que, se tanto o liberalismo do século XIX quanto o do XX defendem as instituições parlamentares, o sistema representativo, no

campo da política, enquanto aquele faz apologia à descentralização, este propõe governos politicamente centralizados.

Porém, o sistema capitalista por seus resultados sociais passou a ser muito questionado, uma vez que a pobreza e a desigualdade social eram acentuadas. Esse fator, aliado a algumas experiências socialistas que se difundiam, ameaçavam a hegemonia dos países dominantes e, neste norte, Friedman (1985, p. 179) argumenta que, nas décadas de 1920 e 1930, “[...] os intelectuais nos Estados Unidos estavam firmemente persuadidos de que o capitalismo era um sistema deficiente”, um sistema que inibia o bem-estar econômico e, portanto, a liberdade; assim, a esperança para o futuro dependeria em grande parte do controle deliberado dos assuntos econômicos pelas autoridades políticas.

Para Friedman (1985, p.17), o objetivo governamental deveria ser limitado, tendo como função principal a autoproteção, preservação contra os ataques dos inimigos externos e contra as ameaças dos próprios compatriotas, preservando, assim: a lei e a ordem; o reforço dos contratos privados; a promoção de mercados competitivos. Ainda segundo o autor, é contando especialmente com a empresa privada e com a cooperação voluntária que seria edificada um setor privado fortalecido e, dessa forma, teria uma efetiva proteção para a liberdade individual tanto no aspecto da liberdade de expressão como de credo e pensamento.

No que tange à segmentação da sociedade em esferas, Friedman (1985, p. 17) assim dispõe:

Geralmente se acredita que política e economia constituem territórios separados, apresentando pouquíssimas inter-relações; que a liberdade individual é um problema político e o bem-estar material, um problema econômico; e que qualquer tipo de organização política pode ser combinado com qualquer tipo de organização econômica.

A realidade demonstra que tais excertos resguardam fragilidades, uma vez que existe uma relação íntima entre economia e política e, também, que determinadas combinações entre organizações econômicas e políticas são exequíveis. Na mesma esteira de pensamento, uma sociedade socialista pode também ser democrática, no sentido de garantir a liberdade individual.

Para Friedman (1985, p. 17), “a organização econômica desempenha um papel duplo na promoção de uma sociedade livre”. A liberdade econômica é “[...] parte da liberdade entendida em sentido mais amplo e, portanto, um fim em si própria”, ao mesmo tempo “[...] é também um instrumento indispensável para a obtenção da liberdade política”.

Friedman (1985, p. 19) ainda afirma desconhecer o “[...] exemplo de uma sociedade que apresentasse grande liberdade política e que também não tivesse usado algo compatível com um mercado livre para organizar a maior parte da atividade econômica”. Ainda, o mesmo autor ressalta que, apesar de a História sugerir que o sistema capitalista seja uma condição necessária para o exercício da liberdade política, a mesma História demonstra que não é uma condição suficiente. Como exemplo, cita a Itália e a Espanha fascistas entre outros. Portanto, é “[...] claramente possível haver uma organização econômica fundamentalmente capitalista e uma organização política que não seja livre”.

Para os liberais, os problemas éticos são de alçada única e exclusiva dos indivíduos, já que eles devem ser livres para decidir o que fazer com sua liberdade. Os homens são concebidos como seres imperfeitos. O problema da organização social consiste em “[...] impedir pessoas ‘más’ de fazerem coisas más como o de permitir a pessoas ‘boas’ fazerem coisas boas. E, é óbvio, pessoas ‘boas’ e ‘más’ podem ser as mesmas pessoas, dependendo de quem as julgar” (FRIEDMAN, 1985, p. 21).

Assim, “O problema básico da organização social consiste em descobrir como coordenar as atividades econômicas de um grande número de pessoas” (FRIEDMAN, 1985, p. 21). Para isso, há apenas duas possibilidades, ou melhor, “[...] meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica de mercado” (FRIEDMAN, 1985, p. 21).

Apesar do mercado livre, a existência do governo não é dispensável. “Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das ‘regras do jogo’ e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas” (FRIEDMAN, 1985, p. 23). O mercado tem como função reduzir sensivelmente a abrangência dos assuntos a serem discutidos e decididos no âmbito político.

Contudo, Wood (2003) apresenta um contraponto que diz respeito ao sistema, ao governo e ao mercado, quando dispõe sobre a dependência do capital com relação ao Estado. Segundo a autora, o capitalismo depende do Estado para manter a ordem e assegurar as condições da acumulação, e, nessa linha, defende que as lutas democráticas e os movimentos sociais estabelecidos com o propósito de alterar o equilíbrio das classes representam um dos maiores desafios do sistema capitalista.

Wood (2003), ao se referir ao sistema capitalista, também dispõe sobre suas crises e resiliências, seus esforços para a superação, afirmando que o regime capitalista não é adstrito à transformação de poder social, que lança uma nova divisão de trabalho entre a propriedade

privada e o Estado, mas também evidencia a existência de uma nova forma de coerção: a coerção do mercado.

No tocante à visão dos pós-modernistas quanto ao mercado ser uma espécie de lei natural, inevitável e universal, Wood (2003) rebate tais conceitos ao afirmar que essas ideias obstaculizam o acesso à crítica do capitalismo, promovem a negação da sua unidade sistêmica e reafirmam a impossibilidade de insurgência de outras formas de organização econômica e política.

Em remate, a autora propõe o estabelecimento de novas formas de propriedades, nova lógica econômica e nova dinâmica de relação, as quais devem ter início com a organização democrática da produção, que pressupõe a retomada da apropriação dos meios de produção pelos produtores, uma vez que, dessa forma, todos teriam acesso aos benefícios da modificação da ordem racional do mercado, como uma mola propulsora do modo de produção. Assim, todos teríamos novas formas de trabalho, novas relações, nova visão de cultura e, sobretudo, novas formas de viver e de pensar.

2.3 O BANCO MUNDIAL SOB A PRESIDÊNCIA DE ROBERT MCNAMARA

O Banco Mundial, até a década de 1960, detinha seus esforços no objetivo de promover o crescimento econômico para o desenvolvimento das nações e, desse modo, até a década de 1960, investimentos nos países e o combate à pobreza não figuravam no elenco dos objetivos prioritários do Banco. A situação começou a mudar a partir da década de 1970 com George D. Woods (1963-1968) e na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981) (LEHER, 1998), houve um verdadeiro advento nas políticas do BM, que passou a intensificar os investimentos em projetos para o setor social, com destaque nos setores da educação, da saúde e do desenvolvimento agrícola, considerados de grande importância. A esse respeito, Leher (1998, p. 50) comenta:

[...] o desenvolvimento é antes uma ideologia produzida num contexto determinado: o pós-Segunda Guerra, enquanto afirmação da hegemonia econômica e política dos EUA, e do deslocamento da guerra fria para os países do chamado Terceiro Mundo. A ideologia do desenvolvimento tem como determinante a pujança econômica do EUA, sobretudo como ideologia política, expressando relações sociais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Esta ideologia condensa relações de domínio da potência hegemônica sobre frações aliadas nos países industrializados avançados e, principalmente, sobre os agora denominados países em desenvolvimento.

A mudança de diretriz para os investimentos do Banco se deu em virtude da sua administração por Robert McNamara, que era considerado um forte estrategista internacional e ex-secretário de defesa dos Estados Unidos. McNamara assumiu a presidência do BM e permaneceu de 1968 a 1981. Sua administração foi marcada por uma nova sistemática para a aplicação setorial dos empréstimos. O tumultuado contexto econômico e social anunciava a crise estrutural do capital, e impulsionou o BM a considerar as questões sociais em suas agendas. “No final da década de 60, o Banco já havia incluído o setor social nos seus créditos, mais como estratégia política do que por justiça social” (FONSECA, 1998, p. 4). O presidente McNamara (*apud* SILVA, 2002, p. 56) atesta essa afirmação ao defender que

[...] o BIRD é um organismo de investimentos para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois principais fundamentos: o projeto deve estar bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só concedemos empréstimo quando concorrem estas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar juros e outros encargos, nas datas previstas.

De fato, a nova ordem não escondia os propósitos basilares do BIRD, fundados no desligamento da política de bem-estar social, nem tampouco a ajuda mútua entre os países, desconsiderando as razões que impulsionavam os países a buscar socorro nos organismos internacionais de crédito, prevalecendo a análise das condições contábeis e econômicas dos prestatários, suas capacidades de solver a dívida, acrescidas dos juros e encargos no prazo estabelecido.

Contudo, à política do Banco Mundial era anunciado um novo direcionamento, tendo como foco a população pobre, uma vez que o ideário de McNamara pautava-se no alívio da pobreza para garantir a segurança nacional. Assim, as atenções eram centradas nessa questão, posto que a miséria era considerada como uma ameaça à economia das nações desenvolvidas. Ameaça esta consubstanciada no argumento de que a pauperização da população constituía terreno fértil para a difusão dos ideais comunistas. Leher (1998, p. 118) deixa lúcida a focalização da pobreza para McNamara, o qual acreditava que “a indiferença com os pobres [...] poderia produzir resultados [...] trágicos [...] em outras palavras que o pobre era propenso ao comunismo”. Nesse sentido, ocorreu a intensificação das ações de focalização, transfiguradas em políticas sociais voltadas às necessidades básicas da população carente, com o escopo de contribuir com o alívio da pobreza. Assim, nos é permitido afirmar que

[...] a focalização de políticas é o contraponto político, econômico, fiscal e ideológico às políticas sociais universais implementadas, seja pelos Estados centrais ou, e justificadas como políticas que caminham na direção da superação do que consideram um Estado em crise, ineficiente e não flexível às exigências do mundo moderno e globalizado (DEITOS, 2005, p. 178).

A estratégia do Banco Mundial fincada na focalização da pobreza e em investimentos acerca das necessidades básicas iria viabilizar o controle político e ideológico das camadas mais empobrecidas da população, blindando a sociedade de convulsões sociais fomentadas por ideais comunistas e prevenindo situações que poderiam configurar ameaças à organização social estruturada em ideais capitalistas. Mesmo a demonstração de interesse a respeito de investimentos em setores sociais que refletissem de imediato na vida da população dos países mais pobres não foram suficientes para cristalizar o poder do capitalismo e, assim, o BM, após a década de 1960, adotou a estratégia político-ideológica de conciliar a atenção voltada ao desenvolvimento econômico e social com as necessidades básicas humanas, estratégia esta que viabilizou maior interferência do Banco nas políticas dos países em desenvolvimento, os quais passaram a adotar as diretrizes do Banco Mundial para o enquadramento aos ditames que condicionavam os financiamentos.

Nesse contexto, saúde e educação foram erigidas como os principais instrumentos para o alívio da pobreza, servindo como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social. A pobreza era tida como principal entrave para o desenvolvimento e deveria ser atacada pelas mais variadas estratégias, dentre elas, a principal seria o estímulo à produtividade. Ocorreu a redefinição das formas de financiamento e os projetos de financiamento se tornaram multiprojetos, que depois se tornariam programas integrados, porém, organizados setorialmente. A educação propriamente dita seria um setor configurado e, segundo Leher (1998, p. 122), “É neste contexto que o Banco passa a atuar, de fato na Educação”.

De acordo com Leher (1998, p. 122), os antigos projetos não foram excluídos, embora sofressem alterações no modo operacional, em virtude de serem “[...] compreendidos como parte operacional dos programas, com ações de médio prazo e de caráter mais abrangente”, porém, embora os antigos projetos não sofrerem solução de continuidade, ocorreu uma ruptura ideológica, em que foram alterados os motes dos investimentos e portanto a nova linguagem passou a ser voltada para ideais liberais e pressupostos de mercado.

No início, o Banco Mundial tinha como meta a destinação de recursos mediante financiamento de programas de interesse próprio dos países que efetuassem os empréstimos, mas na prática acabou por redirecionar os financiamentos conforme a percepção de interesse próprio em sua organização, sua destinação e seu conteúdo (LEHER, 1998). Assegurar a

satisfação das necessidades básicas, em especial, para a educação, com a aquisição de novos conhecimento/habilidades, e para a saúde, com a oferta de condições mínimas para sobrevivência e manutenção da saúde, promoveria, além da estabilidade social, a participação da população socialmente vulnerável no desenvolvimento.

Diante desse novo contexto, o Banco Mundial direcionou algumas mudanças para o setor educacional dos países mutuários, comportando nas diretrizes, a imposição de condicionalidades e a alteração direta nas políticas dos países em desenvolvimento. O alívio da pobreza foi colocado como meta principal de atuação do Banco, fomentado por princípios como equidade e eficiência, os quais foram propostos enquanto ajustes setoriais orientados pelo Banco e centrados em modelos gerenciais para os setores públicos, adotando modelos gerenciais orientados pelo Banco (FONSECA, 1998).

O discurso reticente do Banco Mundial para intervir nas economias dos países em desenvolvimento seria a promoção da estabilidade econômica diante das oscilações de renda ocorridas no passado. Nesse vértice, segundo o Banco Mundial (2001, p. 11), “Se houver um grande empenho no sentido de melhorar a educação, haverá também uma redução significativa da pobreza [...] especialmente se for possível melhorar a focalização dos recursos”. E, assim, a educação foi configurada como instrumento de alívio da pobreza, viabilizando para o Banco uma atuação política incisiva, capaz de monitorar os ajustes estruturais e setoriais a fim de coadunar com o “[...] globalismo econômico e comercial” (FONSECA, 1998, p. 47).

O discurso do Banco Mundial possui caráter humanitário e de justiça social, deixando evidenciado o foco nos grupos vulneráveis socialmente e nos reporta ao entendimento de que tal preocupação está acima de todo e qualquer objetivo. Contudo, a preocupação precípua do Banco é de ordem econômica, a estabilidade da economia dos países que compõem a base do organismo é consubstanciada na redução de gastos públicos e no apoio ao setor privado. Resta o interesse do BM conformado em uma “[...] feição mais marcadamente ideológica, centrada nas conexões pobreza-segurança-domínio/direção” (LEHER, 1998, p. 203).

A diversificação dos empréstimos pelo Banco Mundial voltava-se para os setores considerados mais atrativos. Sob o comando de McNamara, o Banco teve projeção na política interna dos países que contraem empréstimos, cujo discurso da redução da pobreza, conduziu um projeto de desenvolvimento baseado na redução da pobreza e o crescimento econômico.

As crises do petróleo de 1973 e 1979 provocaram uma desregulamentação do sistema monetário internacional e, por conseguinte, o desencadeamento de uma crise econômica que veio a desacelerar, no início dos anos 1970, o ritmo de crescimento dos países

industrializados. O referencial da economia mundial, que desde a década de 1940 pautava-se no dólar americano, sentiu os efeitos da crise já no primeiro ano da década de 1970, quando a moeda americana perdeu sua paridade com o ouro. Em 1973 os países árabes membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) quadruplicaram o preço do petróleo no lapso temporal de três meses, isso em uma conjuntura de guerra que estava Israel. Entre 1979 e 1980, houve a incidência de uma nova crise petrolífera. Com a redução da oferta, o preço do barril de petróleo disparou para valores superiores a 30 dólares, o que vem a refletir diretamente nos setores industriais da Europa, em especial, na química pesada, na siderurgia e na construção naval.

A ascensão dos preços impulsiona o *déficit* comercial e, por sua vez, as atividades que se utilizavam necessariamente do petróleo sentiram a recessão econômica com maior intensidade. A inflação passou a ser matéria de ordem e a Europa entrou em uma fase de estagnação devido ao binômio recessão e aumento da inflação, então, como resultado direto, adveio o registro de consolidação de várias falências e crises em setores industriais e tidos como referência na Revolução Industrial, como, por exemplo, a siderurgia, a indústria têxtil e derivados.

Enquanto expoente de toda e qualquer crise econômica, o desemprego passou a afligir a economia dos países europeus, em especial o desemprego focalizado na população jovem carente de formação especializada, imigrantes, operários das indústrias tradicionais, mulheres, enfim, camadas socialmente vulneráveis. Os índices de desemprego alcançaram, em 1983, na CEE (Comunidade Econômica Europeia), cerca de 10% da população ativa, afetando em especial o Reino Unido e a Itália.

Como consequência da crise mundial, os trabalhadores imigrados no processo de luta para a manutenção de seus trabalhos eram constantemente vítimas de ataques de cunho fascistas que preconizavam a aversão aos estrangeiros. A década de 1970 foi pontuada pela crise com a diminuição da produção mundial e o aumento dos preços dos produtos e do custo de vida, vindo a população europeia a sofrer com as altas taxas de desemprego e alguns setores industriais fortes, como a siderurgia e os transportes aéreos, vindo muitas empresas a decretar falência.

Alguns países, na tentativa de estagnar a economia, desacelerando o desemprego com medidas de proteção social, passaram a oferecer subsídios ao desemprego, que vinham a manter o poder de compra da população e, também, na mesma proporção que os preços dos produtos subiam, também aumentavam os salários.

Tais medidas auxiliaram vários países a se recompor da crise, que teve como algumas das causas a desvalorização do dólar americano, a perda de paridade com o ouro e as crises petrolíferas, as quais aumentavam galopantemente os preços dos produtos de consumo.

Em síntese, os principais eventos que corroboraram para a crise se deram pela perda da paridade do dólar americano com o ouro, que modificou o sistema monetário internacional, a instabilidade do comércio internacional, a decisão dos países membros da OPEP de elevar os preços do petróleo e o aumento do desemprego e da inflação, enfim, eventos que denunciavam a crise do capital.

Representa dizer que o aumento do preço do barril de petróleo, motivado pela guerra de Israel, também possuía um motivo implícito de redefinir as políticas econômicas dos países industrializados, os quais compravam as matérias primas a um preço vil e depois as vendiam a custos elevados.

A crise constituiu terreno fértil para a proliferação dos ideais neoliberais que predominaram não somente nos países e governos como também nas instituições internacionais, como o FMI e o Banco Mundial.

O neoliberalismo tem vinculação com as noções de livre mercado e Estado mínimo do liberalismo econômico. O Estado, embora não de todo ausente, limita-se às funções de regulação, retraindo-se diante dos assuntos afetos à economia. Contudo, as consequências sociais advindas de práticas neoliberais são muito sérias, vindo a sociedade e, em especial, os indivíduos mais vulneráveis economicamente a pagar altos preços por predeterminações históricas que se assentam no individualismo, na competição e na exploração.

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, após aproximadamente 70 anos de atuação, são instituições severamente criticadas não somente pelo viés capitalista e neoliberal, que marcaram a atuação de ambos, como também por posturas de acolhimento e, até mesmo, financiamento de regimes ditatoriais e corruptos de países aliados aos Estados Unidos, como exemplo, o caso do Congo-Zaire de Mubutu, que mesmo após identificar a corrupção e desvio de verbas mantiveram e aumentaram os créditos.

A faceta economicista de ambas as instituições atenta aos princípios de soberania dos países e em virtude das condicionalidades impostas para a concessão de empréstimos aos países que contraem empréstimos, acabam por favorecer os credores investidores estrangeiros, empobrecer a população e, por fim, levar os países à mais completa submissão às multinacionais.

Embora os países pobres constituírem a maioria dos membros das duas instituições, a História comprova o privilégio concedido aos países ricos, sem implementar qualquer esforço

para uma melhor distribuição de renda e um desenvolvimento mais justo das nações. Nesse aspecto, o FMI e o BM não somente manifestam apoio aos regimes ditatoriais como conduzem os países ao superendividamento, dissimulando os perigos de tal condição para, ao final, promoverem exigências para a satisfação dos grandes credores.

O controle das agências sobre os países é exercido por meio de pressão para que eles levantem os controles sobre os movimentos de capitais e sobre o câmbio, propiciando a fuga de capitais e o abandono da política de industrialização e fomento às importações.

No que se refere ao meio ambiente, o Banco Mundial dá continuidade a uma política eminentemente produtivista, desastrosa para os povos e predatória da natureza, mantendo a qualquer custo o favorecimento dos países ricos com vista a assegurar a satisfação de seus créditos e, mesmo preconizando a necessidade de imprimir esforços para a redução da pobreza, na prática, reproduz e fortalece as causas da miséria, propondo um modelo econômico genérico que perpetua e agrava a desigualdade entre os países e também em seu interior.

As diretrizes de ambas as instituições, para os países que necessitam de empréstimos, produz modificações nas legislações, em especial, as concernentes ao direito do trabalho com o propósito de pavimentar o terreno para privatizações, que ao final somente visam ao enriquecimento das grandes oligarquias mundiais.

As duas instituições privilegiam os fluxos de capitais, o que fomenta a corrupção, a fuga de capitais e a evasão fiscal. A interferência das agências no incentivo à liberalização dos intercâmbios comerciais fortaleceu ainda mais as grandes empresas, uma vez que os médios e pequenos produtores não conseguem resistir à concorrência do mercado.

Em síntese, tanto o Banco Mundial quanto o FMI representam instrumentos despóticos dispostos nas mãos das grandes potências e suas sociedades multinacionais, produzindo um reforço do sistema capitalista internacional, predatório da natureza e da humanidade, sendo urgente e necessário repensar as formas de atuação para estabelecer uma nova arquitetura internacional, ou seja, organizar um novo modelo econômico, com novas formas de produção e relação, erigindo uma nova sociedade, mais humana e democrática, com respeito às economias dos países, à soberania e à natureza.

2.4 A COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL)

A Cepal foi criada em 1948, com a proposta inaugural de ser uma Comissão provisória da Organização das Nações Unidas, cujo prazo de duração seria de três anos, porém, em 1952, tornou-se uma Comissão permanente fundada com o escopo de coordenar as ações em foco o desenvolvimento econômico da América Latina e promover o reforço nas relações econômicas estabelecidas entre os países.

Desde a sua criação, como um das cinco comissões econômicas regionais da ONU, tem como sede de atuação, o assessoramento dos países da América Latina para a consolidação de suas economias e a promoção do desenvolvimento social sustentável, e no campo da educação, consiste em um importante elemento no cenário internacional, no planejamento da educação, que segundo Netto e Braz (2011, p. 166), realiza a atribuição com o propósito de amenizar as crises do capital e servir ao interesse hegemônico das grandes potências econômicas mundiais.

A crise do capitalismo, mais incisivamente na década de 1970, teve seu marco apontado por muitos autores, na recusa do então Presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, em honrar o compromisso firmado em Bretton Woods e suspendeu a conversão do dólar em outro e, os desdobramentos da crise vieram a reacender a discussão sobre o valor econômico da educação.

Neste contexto, os anos de 1980 demonstraram que os princípios firmados em Bretton Woods foram rompidos e como a Cepal deriva do sistema das Organizações das Nações Unidas, por sua vez atende às políticas ditadas pelos organismos multilaterais a segue as recomendações das agências mundiais para a formulação de estratégias econômicas para os países latino-americanos enfrentem as crises.

Assim, as propostas da Cepal para a mudança na educação dos países da América Latina, no aspecto metodológico, tendem a preservar as peculiaridades históricas dos países e se utilizar das forças produtivas diretas para a interferência no setor econômico, porém sempre com vistas à focalização da pobreza e ao estabelecimento de consensos, na busca da homogeneização, em destaque, o aumento da competitividade entre os países chamados “em desenvolvimento”.

Em 1984, com a incorporação à Cepal dos países caribenhos, foi agregado aos seus objetivos a promoção do desenvolvimento social. Atualmente, é composta por 41 Estados-Membros e mais 7 associados, que são os territórios caribenhos ainda não independentes.

Seu principal ente financiador é a ONU e figura com o propósito de atuação nos estudos dos países e regiões e a colaboração com os Estados-membros nas mais diversas

instituições locais e internacionais, na análise de processos e políticas públicas visando ao desenvolvimento dos países.

A Cepal tem o escopo de diagnosticar a situação de desenvolvimento dos países da América Latina, prestando serviços de assistência técnica e investigação da atividade econômica dos países. Das reuniões da Cepal, resulta a elaboração do Relatório Bianual, documento que serve de referência para os pesquisadores da agência, pois nele estão expostas as diretrizes gerais da agência e norteia a elaboração dos demais documentos, em exemplo, o documento anual denominado “Perspectivas Econômicas da América Latina”, onde é avaliado o desempenho da região no ano anterior e é apresentado o perfil regional.

Compreendida como sendo uma escola de pensamento que tem o fim específico de analisar as tendências econômicas e sociais a médio e longo prazo dos países da América Latina e Caribe, a Cepal consignou a educação como principal instrumento na perspectiva de promoção da “transformação produtiva com equidade”. E desde 1990, passou a ser reconhecida como uma das principais instituições a ditar as políticas internacionais na esfera educacional da América Latina e Caribe, tendo por base a formação de recursos humanos para a consecução dos objetivos concernentes à reestruturação produtiva, de maneira a impulsionar o desenvolvimento econômico e social da região.

Segundo Bielschowsky, (2000), as pesquisas da Cepal, com duração de 10 anos cada, podem ser identificadas em etapas, etapas estas vinculadas às conhecidas como ideias-forças, sendo: 1) a industrialização, compreendida desde a sua criação até a década de 1950; 2) as reformas necessárias para desobstruir a industrialização, na década de 1960; 3) reorganização de estilos de desenvolvimento buscando a homogeneização social e a diversificação das exportações, que ocorreu na década de 1970, 4) a promoção de ajuste de crescimento para fins de superar o endividamento externo dos países da América Latina, protagonizado na década de 1980; 5) A transformação produtiva com equidade, introduzida na década de 1990.

Um dos principais pensadores cepalinos foi Raul Prebisch, que teve em Celso Furtado, no Brasil, o difusor de suas ideias, em destaque, a tese estruturalista sobre o desenvolvimento dos países latino americanos e seus problemas. Prebisch desenvolveu sua tese com base na identificação dos problemas estruturais da periferia e assim, em conjunto Cepal, edificaram uma análise sobre o crescimento econômico, o desenvolvimento periférico e sobre as relações centro-periferia.

Celso Furtado concedeu significativas contribuições para o pensamento cepalino, em especial, a adição da perspectiva histórica de longo prazo, demonstrando que por muitos séculos, em sucessivos períodos de crescimento e retração, ocorreu a reprodução de

dualidades econômicas e sociais, e a baixa diversidade produtiva. Também, o autor expôs as dificuldades que os setores urbanos têm para absorver a mão-de-obra transferida do campo para as cidades, sendo um dos precursores sobre as possibilidades de existência do subemprego e da dualidade entre o crescimento da produtividade em setores modernos e a sua coexistência com as baixas remunerações por extensos períodos, o que confirmaria a má distribuição de renda.

A Cepal distribui suas atividades em unidades de serviços da divisão de Desenvolvimento Social, e neste aspecto, destacamos a unidade Mulher e Desenvolvimento, decorrente da Conferência do Ano Internacional da Mulher realizada em 1976 no México, quando foi aprovado o Plano de Ação Mundial, considerado o primeiro documento oficial que integrou as mulheres ao desenvolvimento.

Assim, considerando a decisão dos países-membros das Nações Unidas de que o Plano de Ação Mundial deveria ser complementado por diretrizes regionais, os países-membros da Cepal em 1977 aprovaram em Havana, o Plano de Ação Regional sobre a Integração da Mulher no Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina, avaliado a cada três anos na sua abrangência e efetividade.

Na Conferência Regional sobre a Integração da Mulher no Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina e Caribe, realizada em *Mar del Plata* em 1994, tiveram origem as resoluções do Programa de Ação Regional para as Mulheres da América Latina e o Caribe (1995-2001). As proposituras insertas no programa direcionou as propostas da Cepal para a década de 1990, adotando um enfoque integrado de desenvolvimento que culminaria na transformação produtiva com equidade, contemplando a equidade de gênero.

O objetivo do Programa de Ação Regional para as Mulheres da América Latina e o Caribe (1995-2001) foi de dinamizar a incidência da equidade de gênero e a integração plena das mulheres na sociedade, no mercado e no processo de desenvolvimento.

O Plano de Ação Mundial abrangeu oito áreas, sendo: a) equidade de gênero; b) desenvolvimento econômico e social com perspectiva de gênero, que teve como meta principal proporcionar a participação com equidade das mulheres nas decisões, nas responsabilidades e nos benefícios do desenvolvimento; c) eliminação da pobreza; d) participação equitativa das mulheres na tomada de decisões no poder, na vida pública e privada; e) direitos humanos, paz e violência; f) responsabilidades familiares compartilhadas; g) reconhecimento da pluralidade cultural da região; h) apoio e cooperação internacionais (CEPAL, 2004).

Em remate, a Cepal na Unidade Mulher e Desenvolvimento, buscou em especial na década de 1990, promover a transformação produtiva com equidade, produzindo seus documentos com evidência a preocupação com a pobreza, relacionada ao trabalho e às necessidades específicas das mulheres na economia dos países, sendo de suma importância, assegurar às mulheres o acesso à educação formal e a permanência no sistema educativo.

3 O NEOLIBERALISMO ENQUANTO DOUTRINA

O presente capítulo tem por escopo, analisar o Neoliberalismo enquanto doutrina, desde as suas raízes e a sua influência nas políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, em especial para os países periféricos, tendo como marco, a forte influência de economistas como Heyek e Friedman.

Sob os ideais de cunho neoliberal, foram promovidas reformas e ajustes estruturais para os países considerados em desenvolvimento, levando os Estados a renunciarem suas histórias e identidades, para assimilarem os elementos propostos pelo mercado na tentativa de manter a hegemonia norte americana e realizar o reforço ao capitalismo.

3.1 BREVE HISTÓRICO DO NEOLIBERALISMO

A partir de meados da década de 1940, o neoliberalismo emergiu como doutrina contraposta às regulações econômicas do estado de bem-estar social. Preconiza a sua base na liberdade do indivíduo, permitindo-o realizar as escolhas espontâneas, que, por sua vez, o lança à própria sorte em um mercado de extrema voracidade. O indivíduo enquanto “[...] reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual [...] e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais” (HAYEK, 1994, p. 40-41); liberdade enquanto possibilidade de “[...] utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção” (HAYEK, 1994, p. 43).

Na perspectiva neoliberal, o livre arbítrio do indivíduo parte do pressuposto de que todos perseguem pela própria natureza humana, o lucro e a satisfação pessoal. Assim, a atividade humana seria coordenada por um sistema de preços que iria sopesar as iniciativas individuais e as necessidades dos indivíduos e o equilíbrio social seria o resultado da composição da autorregulação da livre interação entre vontades individuais representadas por meio de relações de troca entre produtores e consumidores.

Precedeu o neoliberalismo o estado de bem-estar social que tinha suas bases no planejamento estatal, o que foi apreendido pelos ideólogos neoliberais como infração à liberdade. Tais ideólogos se organizaram em um grupo que se reunia periodicamente com o escopo de desenvolver os fundamentos da doutrina neoliberal. Esse grupo ficou conhecido como *Sociedade de Mont-Pèlerin*.

3.2. A SOCIEDADE DE MONT-PÈLERIN

A *Sociedade de Mont-Pèlerin* foi fundada em 1947, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, em Mont Pélerin, região perto de Montreaux, na Suíça, e teve por principal objetivo a discussão do modelo estatal fulcrado no liberalismo, na teoria e na prática, em uma proposta antagônica à experiência com regimes totalitaristas de países como a Alemanha, a Itália e a União Soviética. Os princípios preconizados pelos membros do grupo, formado por economistas, historiadores e filósofos, se fundavam na defesa intransigente do Estado de Direito, liberalismo econômico, livre escolha, democracia, abertura de mercado e competitividade, elementos que expressam a liberdade na própria acepção do termo.

A *The Mont Pèlerin Society* é uma sociedade que se reúne até os dias de hoje, seus membros e convidados se reúnem mediante encontros regionais e gerais com o propósito de discutir, estudar e trocar ideias fundadas em experiências de sociedades livres.

Porém, se por um lado o objetivo da Sociedade de Mont-Pèlerin se constitui no combate ao Keynesianismo e as medidas de solidariedade social que prevalecem após a Segunda Guerra Mundial, por outro, realiza o reforço dos fundamentos teóricos do capitalismo, na sua expressão mais ofensiva, que lança o homem à própria sorte, como responsável pela sua sobrevivência, superação e sucesso.

3.2.1 A economia e o mercado na perspectiva de Hayek e Friedman

Friedrich Hayek figura como um dos maiores representantes da *Sociedade de Mont-Pèlerin* e sua principal obra, intitulada *Caminho da Servidão*, foi um livro vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 1974, destacando-se como uma obra que realiza uma defesa do liberalismo clássico ou liberalismo econômico. Importante frisar que já no prefácio da sua edição original, o autor assume que o livro possui conteúdo político e afirma não desejar disfarçar tal conteúdo sob o engodo da filosofia social.

Hayek se reporta aos ingleses da primeira metade do século XX na tentativa de reconstruir uma atitude individual e liberal para se contrapor com as tendências coletivistas que se corporificavam no continente europeu.

A tese principal de Hayek é a de que todas as formas de coletivismo, seja o nazismo, seja o socialismo, direcionam à supressão das liberdades, à tirania, e, para tal, utilizava como exemplo a Alemanha Nazista, a União Soviética e os demais países do bloco comunista. O

autor argumenta que em um sistema de planejamento central da economia, a disposição de recursos fica na incumbência de um pequeno grupo, e esse grupo restrito demonstra-se insuficiente para processar a grande gama de informações pertinentes à adequada distribuição desses bens à sua disposição. Diante dessa grande concentração de poder nas mãos de um grupo pequeno e seletivo, insurgiriam divergências sobre a implementação das políticas econômicas, a qual conduziria ao uso da força pelo governo para que suas medidas fossem admitidas.

Ainda, segundo o autor, o insucesso das políticas instituídas pelos planejadores centrais seria justificado pela carência de poder estatal para fazer frente às resistências aos planos, o que acaba impulsionando a colocação de restrições à população em geral e o uso ainda mais ostensivo da violência contra os divergentes e à imposição. Assim, era passada à população a mensagem de que o planejamento central só funcionaria sob um governo muito forte, e somente esse governo forte e totalitário seria capaz de conceder estabilidade à população.

O argumento de Hayek sobre a superioridade do mercado e a arbitrariedade do planejamento parte do pressuposto de que é impossível que o Estado consiga conciliar e medir as diversas necessidades de todos os indivíduos da sociedade, pregando, então, o individualismo, princípio capilar do neoliberalismo. Para Hayek (1994, p. 76), “É esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam lhe governar tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista”. Assim, o mercado embasado na livre concorrência seria o único mecanismo hábil a satisfazer com impessoalidade todas essas necessidades e interesses individuais.

Em síntese, segundo Hayek, a implementação de um sistema econômico centralizado, além de jamais atingir seus objetivos intrínsecos, conduziria à supressão de quase todas as liberdades civis. Somente uma sociedade livre, na qual o mercado se submetesse exclusivamente à ordem espontânea derivada do estabelecimento voluntário de relações entre as pessoas, seria capaz de atingir o progresso econômico conciliado às liberdades civis.

Porém, sua tese é muito criticada por teóricos, os quais argumentam que mercados sem controle nem direcionamento são os que corroem a ordem social e criam uma cisão na ordem econômica, abrindo o caminho para o surgimento de ditaduras.

Em suma, as formulações de Hayek se baseiam na utilização das forças espontâneas da sociedade, que seriam reguladoras, e se daria por intermédio de um mecanismo anônimo e impessoal: o próprio mercado.

Hayek (1994) afirma que os regimes nazista e fascista são produtos de ideias socialistas, possuem os mesmos fundamentos e a mesma essência. Com isso, a preocupação do autor repousa na grande quantidade de ingleses que passavam a assumir e defender ideais socialistas, e, segundo o autor, a consequência desse processo seria, inevitavelmente, a perda da liberdade e a instauração da tirania.

Na perspectiva de Hayek, em relação à luta travada contra o socialismo, expressada na luta da tirania contra a liberdade, a atividade de planejamento significa o exercício do controle das forças da economia tomadas a partir de fins particulares. Porém, não deixa de ser uma proposta que, de forma arbitrária, determina a maneira que os recursos pertencentes à sociedade serão utilizados. Segundo Hayek, somente a livre concorrência e a supremacia do mercado poderiam viabilizar a minimização da intervenção governamental na economia e o fortalecimento da construção das atividades humanas fundadas na livre escolha, traduzidos na apologia ao capitalismo, em que a competitividade é elevada à máxima potência e constitui, por si, a única forma salutar de sociabilidade.

Dessa forma, conforme Hayek, toda e qualquer iniciativa no sentido de regular as quantidades ou mesmo os preços, é atentatória à concorrência e, por conseguinte, acaba por afetar a coordenação dos esforços individuais, eis que as alterações dos preços interferem nas condições do mercado e deixa de fornecer ao indivíduo informação fidedignas para orientar suas ações.

Milton Friedman (1985), também representante do pensamento liberal, preconiza que existe uma contraposição estabelecida entre o espaço das relações impositivas (o Estado) e o espaço das trocas consensuais entre agentes livres (o mercado). Assim sendo, existem somente duas maneiras de se coordenar as atividades econômicas dos indivíduos: pela coerção ou pela cooperação. O livre mercado seria a única maneira de promover uma organização na sociedade sem coerção, uma vez que as trocas voluntárias beneficiam todas as partes envolvidas. “Um modelo funcional de uma sociedade organizada sobre uma base de troca voluntária *é a economia livre da empresa privada* – que denominamos, até aqui, de capitalismo competitivo” (FRIEDMAN, 1985, p. 22, grifos do autor). Nesse norte, o sistema de preços e a relação da oferta e da procura fariam com que os recursos da coletividade fossem distribuídos de forma ideal, e, caso o Estado intervisse na economia, proporcionaria a criação de monopólios. Isso viria a prejudicar os consumidores finais, pois os recursos seriam desperdiçados.

Dessa forma, a liberdade individual é o bem a ser potencializado e, por sua vez, o Estado deve ser minimizado para garantir a continuidade da vida social, pois constata que o

mercado seria capaz de organizar a sociedade idealizada pelos neoliberais, tendo como pressuposto a livre interação entre consumidores e produtores, os quais estabelecem relações a partir de seus próprios interesses.

Nesse sentido, o pensamento neoliberal possui identidade com o capitalismo, dado que, ao preconizar a liberdade das forças de mercado, a desregulamentação, a retração do Estado, deixa livre o proprietário para produzir, explorar e vender, sob a égide de que o mercado é de todos e para todos e todos possuem a capacidade para interagir dentro dele. Friedman, Hayek e os difusores dos ideais neoliberais concebem que a propriedade privada não figura como privilégio de determinada classe e fator organizador da sociedade em exploradores e explorados, pois segundo Hayek (1994, p. 92), “Chamar de privilégio a propriedade privada como tal, que todos podem adquirir segundo as mesmas normas, só porque alguns conseguem adquiri-la e outros não – é destituir a palavra privilégio do seu significado”. Na sequência desse pensamento, o autor conclui: “Nossa geração esqueceu que o sistema de propriedade privada é a mais importante garantia da liberdade, não só para os proprietários, mas também para os que não o são” (HAYEK, 1994, p. 111).

Verdadeiramente, os argumentos de Hayek acerca da desigualdade, desconsiderando as distintas necessidades e possibilidades dos indivíduos, são superficiais e insensíveis, pois são embasados em uma teoria essencialmente individualista, adstrita ao bem-estar enquanto acumulação de riqueza individual. Esses argumentos são demasiadamente simplistas para problemas complexos, pois tudo se explica e se resume no movimento dinâmico do mercado, o qual afirma que o consumidor é protegido da coerção do vendedor em virtude da presença de outros vendedores com potencial para negociar e vice-versa, ou seja, o vendedor é protegido da coerção do consumidor pela existência de outros consumidores para quem pode vender. O empregado é protegido da coerção do empregador devido aos outros empregadores para quem pode trabalhar, e assim por diante. E o mercado faz isso, impessoalmente e sem nenhuma autoridade centralizada (FRIEDMAN, 1995).

O autor desconsidera a existência de um contingente imenso de perdedores no seio do sistema capitalista, uma vez que a própria história comprova que o capitalismo não comporta lugar para todos. A contradição do discurso neoliberal reside no fato de que se propaga a existência de uma sociedade de vencedores dentro de um capitalismo voraz e competitivo, sendo que se realmente existisse espaço para todos não seria necessária a competição e, menos ainda, a proteção do mercado.

Em síntese, podemos afirmar que a proposta neoliberal preconiza que o mercado não se subordina à decisão de um Estado, e mesmo quando um trabalhador vende sua força de

trabalho assim procede dentro de um mercado que se autorregula, em um processo de troca de vontades, o qual pressupõe o conhecimento e o interesse das partes. Assim, ambas as partes lucrariam e buscariam a satisfação dos interesses individuais no íntimo do sistema capitalista, que, por fim, culminaria no equilíbrio social.

Hayek argumenta que a pobreza e a desigualdade compreendidas no interior da sociedade conscientemente dirigida são percebidas de maneira distinta da que se elas resultassem de uma sociedade de mercado. Hayek minimiza a pauperização das condições de vida e trabalho da maioria esmagadora da população desprovida dos meios de produção que não possui alternativa diversa senão vender sua força de trabalho para os capitalistas por uma questão de sobrevivência, ao afirmar que “A desigualdade gerada por forças impessoais é, sem dúvida, melhor suportada, e afeta bem menos a dignidade do indivíduo, do que quando é intencional” (HAYEK, 1994, p. 112).

Entretanto, quando o autor atenua a situação de pobreza extrema da população, a baixa qualidade de vida e de trabalho, seja decorrente de uma sociedade de mercado, seja de condições pessoais, acaba por minimizar também, a exploração, que segundo Marx (1982, p. 12), “os que no regime burguês trabalham não lucram e os que lucram não trabalham”. Assim, a banalização da iniquidade acaba por naturalizar a exploração, o consumo, o individualismo e o acúmulo, sem levar a sociedade a uma reflexão sobre o regime, esgotando as possibilidades de transformá-lo.

Para Hayek e Friedman, mesmo a tão combatida desigualdade social, que sob a perspectiva da liberdade individual e igualdade perante os homens, é concebida como sendo uma prática saudável para todos, posto que é o ponto de partida para a geração da competitividade, a qual é tida como mola propulsora do desenvolvimento social.

O conceito de *igualdade* assumiu caracteres diferenciados com o decorrer do tempo, passando de igualdade perante Deus, sob os eflúvios da liberdade, pela igualdade de oportunidades, defendida pelos liberais que concebiam que nem mesmo as diferenças de raça, etnia, gênero e religião deveriam ser empecilho para que as oportunidades fossem realizadas. Competia a cada um, somente pela sua própria capacidade, a realização das oportunidades.

Já no século XX, o conceito foi ampliado para igualdade de resultados, propondo que o Governo serviria como um interventor responsável por distribuir subsídios para que todos tenham o mesmo grau de igualdade de renda, os mesmos resultados. Posição essa duramente criticada por Friedman, uma vez que preconizava que essa igualdade serviria de desestímulo à produção das pessoas, pois a recompensa não se ligaria à produção e, além disso, nem todas as pessoas se sujeitariam a tal condição e tal sistemática se oporia à liberdade individual.

Para Friedman, é compreensível a existência de revoltas diante da desigualdade social e da concentração de riqueza, o que erige o capitalismo como grande vilão do processo, mas, segundo o autor, os países que foram permissivos quanto ao funcionamento do livre mercado, se aproximaram muito da igualdade de resultados, e, assim, afirma que:

Uma sociedade que coloca a igualdade - no sentido de igualdade de renda – à frente da liberdade terminará sem igualdade e liberdade. O emprego da força para implantar a igualdade destruirá a liberdade, e a força, adotada para boas finalidades, acabará nas mãos de pessoas que a usarão para promover seus próprios interesses (FRIEDMAN, 1995, p. 247).

Assim, em sua concepção, a liberdade se assimila à diversidade e o governo deve preservar as possibilidades sem a adoção de práticas assistencialistas, para que as pessoas que não disponham de condições, mas cada qual com a força de seu trabalho, possuam condições de satisfazer todas as suas necessidades e usufruam de uma vida plena e rica. Ademais, dos discursos, conclui-se que, para Friedman, a desigualdade não somente é natural, enquanto parte da natureza propriamente dita, como é saudável para uma sociedade que estimula a concorrência, o esforço individual para a superação.

Com tais argumentos, os liberais convivem pacificamente com a desigualdade de oportunidades e também com a desigualdade social, mesmo porque acreditam que a competição é a mola propulsora da economia e da prosperidade. Logo, o neoliberalismo cunhado a partir das formulações teóricas de Hayek e Friedman reporta para o livre mercado e Estado mínimo do liberalismo econômico, ou seja, o Estado, em que pese não totalmente ausente, figura como complemento do capital e deve atuar como regulador das forças produtivas relacionadas ao trabalho e atuar como organismo jurídico-político de controle, não atuando diretamente nos assuntos da economia.

Representa dizer, outrossim, que a expressão “desigualdade de oportunidades” resulta de uma construção neoliberal na tentativa de reafirmar os preceitos do sistema, porém, na realidade, a desigualdade se esgota nela mesma, resulta de uma sistema injusto e desumano, que perpetua a iniquidade e naturaliza a exploração.

Entretanto, na prática, a concorrência nem sempre repercute na distribuição equitativa da renda, pois a tendência é que sempre existam os concentradores da renda, exploradores da força de trabalho e dos explorados, trabalhadores que produzem, de fato, e geram lucros para uma empresa, sem que esses lucros repercutam no aumento do salário. Tal discussão adentra no âmbito do privilégio, também conceituado por Hayek, que afirma, de início, que o termo “privilégio” tem sido alvo de muitos abusos, pois esse termo deriva da antiga nobreza que

tinha suas posses asseguradas e o indivíduo não poderia sequer adquiri-la por meio da compra. Defende Hayek que no Estado de Direito todos podem, mediante compra, adquirir uma terra, porém, se alguns não conseguem, tal fato não pode ser atribuído à carência de algum tipo de privilégio.

Diante desse contexto, verifica-se que o conceito de privilégio é visto apenas sob a perspectiva das regras e são ocultadas as verdadeiras condições materiais da maioria esmagadora dos indivíduos, que mesmo com a venda da força de trabalho por toda a vida, muitas vezes não conseguem garantir a compra de uma terra, pois mal conseguem dar conta da própria subsistência. Na mesma linha, o Estado não realiza intervenção, levado a efeito de práticas neoliberais, deixa esse indivíduo lançado à própria sorte.

Defensor do Estado de Direito, para Hayek, o Estado deve proporcionar uma igualdade formal, ou seja, uma igualdade perante a lei entre os indivíduos, mas se retirar do campo da igualdade material, pois isso seria invasivo à liberdade individual e, então, para proporcionar resultados iguais para pessoas diferentes, deve-se tratá-las de maneira diferente, pois as desigualdades sociais que o Estado de Direito produz são despidas de intencionalidade para atingir determinados indivíduos.

Contudo, na prática cotidiana, tais argumentos caem por terra, pois verificamos que a diferença social é que determina, na maioria esmagadora dos casos, se um indivíduo será ou não penalizado por alguma prática infringente à norma posta, uma vez que seu poder econômico exerce influência inclusive na igualdade perante a lei, ressaltada no Estado de Direitos.

Em suma, o neoliberalismo, após 1945, surgiu como doutrina oposta às regulações econômicas do Estado de bem-estar social, tendo como alicerce a concepção de mundo liberal, em relação distorcida entre indivíduo e liberdade. Indivíduo enquanto “[...] reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual [...] e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais” (HAYEK, 1994, p. 40-41); liberdade enquanto possibilidade de “[...] utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção” (HAYEK, 1994, p. 43). Trata-se, nesse sentido, da liberdade derivada das escolhas individuais em um livre mercado que se autorregula.

A busca pelo lucro e pela satisfação do interesse individual são havidos como intrínsecos, pertencentes à natureza humana pela perspectiva do neoliberalismo, e a regulação das atividades humanas se daria por meio de um sistema de preços que conciliaria as necessidades das pessoas e suas iniciativas individuais, vindo o equilíbrio social a ser produto

da livre interação das vontades e da autorregulação que viria mediante a troca entre consumidores e produtores. A constar, o movimento de troca também se autorregularia pela pluralidade de ofertantes e de compradores.

A *Sociedade de Mont-Pèlerin*, difusora de tais ideais, preconizava o combate ao Keynesianismo e as propostas de solidariedade social existentes após a Segunda Guerra Mundial, mas, por outro prisma, preparava o caminho para a fixação dos fundamentos teóricos de um tipo de capitalismo, rude, selvagem e livre de qualquer regramento.

Nessa conjuntura, figura a importância de compreender o contexto em que insurgem as bases efetivas da reestruturação capitalista. Considerando como ponto importante, no que concerne à História, o surgimento do novo cenário após o final da Segunda Guerra Mundial – com seus tratados e acordos travados entre os países em um mundo polarizado entre o poderio dos Estados Unidos e a ameaça do avanço dos ideais socialistas representados pela União Soviética.

Nesse sentido, é possível compreender a razão da lógica que prevalece e orienta as políticas gestadas pelos organismos multilaterais e sua estrita articulação com as transformações gerais do capitalismo.

3.3 O BANCO MUNDIAL E O AJUSTE ESTRUTURAL NOS PAÍSES

As teorias explicativas das recentes mudanças na conjuntura internacional se voltam para a constatação da ordem mundial preponderante e realizam uma abordagem sobre o ajuste estrutural promovido pelo Banco Mundial aos países, revelando a sintonia existente entre os países e as organizações detentoras do poderio econômico mundial e os organismos multilaterais. O estudo acerca do processo de ajuste estrutural nos permitirá entender os mecanismos pelos quais as recomendações em vários âmbitos são introduzidas e se corporificam nas políticas dos Estados.

Verifica-se que a partir do início dos anos de 1980, sob a conjuntura de crise econômica internacional, o Banco Mundial sofreu alterações significativas em suas diretrizes, que até aquele momento eram focadas no crescimento econômico dos países em desenvolvimento, por intermédio de financiamento de projetos de infraestrutura econômica e social.

Enquanto a instituição voltada para os empréstimos de ajustes estruturais, emergiu uma nova modalidade de empréstimos, com recursos consideravelmente elevados e de desembolso rápido, agregados ao financiamento de programas e projetos de forma casada,

com critérios que tinham nítido intento de realizar reformas para a redução do *déficit* público e da inflação, a abertura comercial e financeira, a desregulamentação dos mercados, a retração estatal e a privatização.

Preponderava a ideia de globalização, uma ordem mundial que impulsionou a necessidade de repensar a problemática alusiva à governabilidade. Partindo do pressuposto de que o mundo encontrava-se diante de uma crise de governabilidade, cujos sintomas vem surgindo desde a década de 1970, com o rompimento do acordo de Bretton Woods, a questão da governabilidade foi posta em evidência. Segundo Hobsbawm (1995, p. 398):

O fato fundamental das décadas de crise não é que o capitalismo não funcionava mais tão bem quanto na era de ouro, mas que em suas operações haviam se tornado incontroláveis. As formas de administração e controle – a política de governo coordenada nacional e internacionalmente – da era anterior não funcionava mais, isto é, não respondia às demandas do momento.

Em 1992, foi instituída a Comissão sobre a Governança Global, com o escopo de estudar as perspectivas criadas com o término da Guerra Fria e de criar um sistema mais eficaz de governação e segurança mundiais, com o foco na reformulação do sistema de cooperação internacional vigente, eliminando as deficiências das instituições, mediante o estabelecimento de diretrizes mais consistentes, com o propósito de levar todos a firmarem um compromisso com a democracia fundamentado na sociedade civil, tendo o primado na Lei, que seria abrangente a todos, e, permitir que os cidadãos, com a abertura, exercessem sua influência democrática sobre os processos mundiais.

A Comissão defende a tese de que ocorreram transformações no eixo do poder mundial, sobretudo operada pelas transformações econômicas das últimas décadas. Segundo a Comissão, são causas das mudanças a financeirização da economia, a retração do Estado-Nação e a predominância do livre mercado, todos postos diante do poder das grandes corporações que impulsionam o repensar da regulação para disciplinar a ordem global, propondo estratégias que vão desde a proposição de medidas de preservação dos recursos naturais, até a regulação dos mercados globais diante da crise fiscal.

Nesse desiderato, podemos afirmar que o processo de ajuste estrutural, que se inicia na década de 1980, possui estrito vínculo com o aumento da dívida externa dos países. As incursões de ideais na ordem global possuem grande relevância nas políticas dos países, tanto que nas décadas de 1960 e 1970 era divulgada a ideia de que os investimentos em modernização da indústria e infraestrutura eram imprescindíveis para o progresso dos países

e, assim, no intento de obter o tão famigerado desenvolvimento, os países contraíram empréstimos com vistas à ampliação de suas estruturas.

Também ocorreu por parte das agências o fomento pelo endividamento de tais países, com a oferta de empréstimos contraídos a juros vantajosos pelos banqueiros americanos, porém, referenciados sobre a moeda americana, os juros acabavam por consumir toda e qualquer reserva para o crescimento dos Estados, que caíam em um endividamento tamanho, até chegarem à total inadimplência.

O colapso do sistema de Bretton Woods foi evidenciado com a crise na economia norte-americana desencadeada com a assinatura do acordo da Jamaica, ocorrido em 1976, quando a comunidade econômica resolveu abandonar o acordo de 1944. Estampada a expressão inicial da queda da posição econômica dos Estados Unidos diante das demais potências capitalistas mundiais, tal declínio assumiu uma aparência mais assustadora no final da década de 1970, quando o dólar atingiu as cotações mais baixas da História e com a estagflação (do inglês *stagflation*) da economia mundial – uma soma de crescimento mínimo da economia com aumento vertiginoso da inflação, exponenciados pelos altos níveis de desemprego.

3.3.1 As tentativas de Paul Volcker para a recuperação econômica dos Estados Unidos

Subsiste uma intrínseca relação entre o processo de ajuste estrutural que teve início na década de 1980 com o alargamento da dívida externa dos países, pois nas décadas de 1960 e 1970 a concepção dominante residia na necessidade dos Estados investirem em infraestrutura e na modernização da indústria para que fossem inseridos no processo de desenvolvimento econômico e, portanto, os países contraíram empréstimos em larga escala. Segundo Harvey (2008, p. 37-38),

Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova York. Mas, como os empréstimos eram em dólares americanos, todo o aumento modesto, para não falar dos acentuados, nas taxas de juro nos Estados Unidos podia facilmente levar países vulneráveis à inadimplência [...].

Foi quando, em 1979, o então presidente do Federal Reserve Bank (o Banco Central dos Estados Unidos), Paul Volcker, modificou a política monetária dos Estados Unidos. Em nome da luta contra a inflação, Volcker excluiu os referenciais de bem-estar social. O

aumento da taxa de juros, que estava estabilizada há 20 dias, repercutiu nos valores dos empréstimos contraídos pelos países, indexados ao dólar, resultando em um cenário de crise generalizada.

Tais medidas ficaram conhecidas como *Choque Volcker* e tiveram a culminância no aumento das taxas de juros a níveis recordes. Porém, a política de Volcker possuía dois propósitos relacionados, sendo a elevação do valor do dólar americano e a garantia da sua posição de predominância como moeda corrente agregadas às vantagens decorrentes de tal posição no mercado internacional, seus expoentes, derivando medidas hostis como a eliminação dos setores não lucrativos da indústria americana, no intento de forçar uma reestruturação da economia americana e o restabelecimento das taxas de juro.

Porém, os reflexos não foram adstritos à indústria americana, eis que tais medidas incidiram impiedosamente na classe trabalhadora, ocorreram demissões em massa dos controladores de voo e a destruição de seu sindicato, PATCO (Organização Profissional de Controladores de Voo de Tráfego Aéreo), em 1981; o avanço das tecnologias como forma de substituir a mão de obra humana e a utilização de mão de obra mais barata mediante o estabelecimento de redes globais de produção.

Os reflexos da política de Volcker não ficaram adstritos aos Estados Unidos, vindo a alcançar grande parte dos Estados, levando muitos deles à moratória, como ocorreu com o México em 1982. Porém, o governo Reagan estrategicamente se apropriou do FMI com o propósito de renegociar a dívida externa dos países, porém, a negociação da dívida era condicionada a assunção de compromissos de mudanças e reformas na estrutura interna dos países que contraíam os empréstimos.

Foi imposto aos países devedores um conjunto de condicionalidades políticas, econômicas, financeiras, e sobretudo ideológicas, traduzidas em exigências postas pelas agências financeiras multilaterais, gestadas e ancoradas nas proposições dos países centrais do capitalismo mundial: EUA, Itália, Japão, Canadá, Inglaterra, Alemanha e França. O ajustamento estrutural traduzido no conjunto de reformas nas áreas de políticas de Estado, educação, saúde, previdência e fiscal se transformou em moeda de troca para a concessão de empréstimos e obteve maior força sistêmica, principalmente a partir do início dos anos 1980, diante do agravamento da dívida dos países que necessitavam dos empréstimos. Dessa forma, as condicionantes para as reformas representavam a “cartilha” dos países rezada pelos ideais postos pelas instituições multilaterais (agentes destacados do capitalismo), como o Banco Mundial/BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, o FMI: Fundo Monetário Internacional e o BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

As condicionantes e a forma com que os países endividados eram recebidos diante dos organismos foram referências de um tratamento que expurgou toda e qualquer influência Keynesiana do FMI em 1982. A partir de então, o Banco Mundial e o FMI foram convertidos em centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Assim, os países necessitados de mecanismos de renegociação de dívidas se submetiam as diretrizes dos organismos que atrelavam aos empréstimos o compromisso na implementação de reformas institucionais, suprimindo investimentos na área social e causando a adoção de leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatizações em larga escala. Foi inventado, assim, o “ajuste estrutural” (HARVEY, 2008, p. 38).

Segundo Arruda (1999, p. 40-41), o *ajuste estrutural* pode ser assim definido:

Nome que se dá à implantação das políticas neoliberais [...]. A palavra ajuste é usada para designar medidas que um país é obrigado a adotar para facilitar a entrada de capitais estrangeiros, minimizar a capacidade do Estado de definir e implantar políticas econômicas voltadas para os interesses nacionais, além de abrir os mercados nacionais ao capital internacional. Já a palavra estrutural significa o quanto são profundas essas medidas, a ponto de mexer com todas as instituições de um país, seja o Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), sejam os sindicatos, partidos políticos, etc.

Em linhas gerais, o ajuste estrutural foi necessário aos grandes credores, de forma a garantir o pagamento de seus créditos e também para assegurar a hegemonia e os valores do capitalismo, haja vista as grandes transformações ocorridas no mundo após a Segunda Guerra Mundial.

Os múltiplos fatores que confluíram para que o capitalismo fosse questionado podem ser, em síntese, elencados: a saída de capitais dos Estados Unidos, em virtude da abertura que o Japão e Europa concediam aos investimentos estrangeiros; a assinatura do Acordo da Jamaica em 1976, que significou o rompimento com o Acordo de Bretton Woods, em destaque na parte concernente ao referencial padrão do dólar sobre as demais moedas; e ainda a adoção de taxas cambiais mais flexíveis, o que repercutiu na estabilidade da economia norte-americana. Também contribuiu para que a crise fosse agravada a elevação dos valores do petróleo em 1973, haja vista o monopólio dos países da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo). Nesse contexto, de crise econômica, os ideais socialistas avançavam e era necessário reestruturar a economia, a política e a sociedade como um todo.

Na tentativa de reafirmar os valores do capital, associado com a abertura dos mercados, a minimização estatal, a globalização e promover a reestruturação produtiva, o BM teve papel de grande importância, pois sua atuação não é adstrita a concedente de créditos,

mas enquanto articulador de reformas estruturais dos países mais pobres na perspectiva neoliberal.

O redirecionamento de propósitos do BM foi emergente, um verdadeiro advento desde sua criação vinculado ao FMI em 1944, ocorrendo a migração dos intentos inaugurais de prestar ajuda aos países cujas economias foram devastadas com a Guerra, para a prestação de assistência política, militar e econômica aos países em desenvolvimento, alinhando-os ao bloco dos países capitalistas, de forma a afastá-los dos ideais socialistas.

2.4 NOVOS PROPÓSITOS DE ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL

No contexto dos interesses capitalistas, ocorreu a mutação dos propósitos do Banco Mundial, o que fez com que ele passasse da qualidade de instituição impulsionadora de desenvolvimento dos países para guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, com a principal meta de assegurar o pagamento da dívida externa e, na sequência, promover a abertura e a reestruturação dos países que contraíam os empréstimos, promovendo, então, as adequações necessárias para a sua inserção na dinâmica do mundo globalizado, submetidos aos interesses do grande capital dominado pela esfera financeira. Conforme Marx (1984, p. 44), “[...] o processo de produção aparece apenas como elo inevitável, como mal necessário, tendo em vista fazer dinheiro. Todas as nações de produção capitalista são por isso periodicamente assaltadas pela vertigem de querer fazer dinheiro sem a mediação do processo de produção”.

O FMI em conjunto com o Banco Mundial passou a gerir os programas de ajuste estrutural com o propósito de garantir o adimplemento das obrigações contraídas sob altíssimas taxas de juros e, em segunda instância, propor a esses países reformas consideradas barreiras ao neoliberalismo, sendo tais posições advindas especialmente do Consenso de Washington de 1989 (com técnicos do Banco Mundial imperando na reunião), FMI e governo dos Estados Unidos, o desenvolvimento de estratégias a serem adotadas pelos governos dos países da América Latina, com o propósito de promover a sua adequação à nova fase do capitalismo, vale dizer, a adoção de políticas consensuais e oportunas para os interesses do capital.

Dentre as medidas propostas pelo Consenso de Washington destacamos: diminuição da carga tributária; diminuição do papel do Estado – o discurso da ineficiência e onerosidade da máquina pública, que apontava para as privatizações, demissões, desregulamentação das

relações trabalhistas, terceirizações de serviços públicos, abertura comercial e econômica, promovendo o livre trânsito para o capital financeiro e abertura dos mercados.

Conforme analisado, tais medidas possuem suas bases na ideologia neoliberal, a qual preconiza a lógica do mercado como sendo autorregulador das relações sociais. E o Estado por sua vez, moroso, oneroso e ineficiente, teve sua dimensão reduzida, pois a ele foi atribuída a responsabilidade pela crise fiscal e inflacionária.

A implementação sem ressalvas do neoliberalismo teve como consequência o empobrecimento acentuado das nações, uma vez que os ajustes estruturais causaram impacto na distribuição de renda, nos benefícios, nos serviços públicos e na questão da empregabilidade. Tal afirmação pode ser comprovada com pesquisas da CEPAL de 1990, as quais indicavam a existência, na América Latina, de 200 milhões de pessoas sob condições de pobreza e cerca de 95 milhões de pessoas vivendo em situação de miséria. Ainda, com o aumento do desemprego, a instabilidade do emprego e o declínio dos salários, emergiram estratégias de sobrevivência traduzidas no emprego informal, trabalho temporário, trabalho infantojuvenil, subemprego e no fomento ao emprego da mulher.

Porém, o BM necessitava edificar bases de legitimação, portanto, era mister diminuir os graus mais impactantes de desigualdade, a fim de coibir o avanço de situações politicamente críticas, sob pena desse avanço comprometer os ajustes promovidos. Assim, as reformas estruturais se punham como condição fundamental para a governabilidade assim como a governabilidade passaria a depender das reformas. Nesse sentido, é permitido inferir que o Banco Mundial, em especial nas décadas de 1980 e 1990, desempenhou suas funções de forma a estruturar razoável uniformidade nos entendimentos e práticas político-econômicas dos países membros. E assim procedeu sob os eflúvios do neoliberalismo, no amoldamento dos Estados-membros aos ditames da política neoliberal. No decorrer do processo de ajuste estrutural o BM atuou “[...] cada vez mais como órgão político central, especialmente como coordenador do processo global de desenvolvimento” (FONSECA, 1998, p. 2).

Imperioso ressaltarmos um dos mais significativos aspectos das políticas direcionadas para o combate à pobreza, que é a focalização, vale dizer, o direcionamento do investimento social para programas e a públicos-alvos determinados e específicos, escolhidos de forma seleta pelo grau de necessidade e urgência. O argumento para que o Estado passe a intervir residualmente na esfera social se baseia no dever do Estado de manter a ordem, evitando as convulsões sociais que ameaçariam a segurança jurídica do capital. Assim, incorre a legitimação da intervenção estatal e redirecionamento dos gastos, concentrando-os em ações

direcionadas para o atendimento das necessidades dos setores mais empobrecidos da população.

Corroboram os entendimentos supra com a primazia da educação e saúde enquanto elementos indispensáveis para as populações mais pobres alcançarem razoável produtividade no mercado, pois teria, em tese, condições para desenvolver por conta própria seus trabalhos, uma vez que impera o entendimento que a educação viabiliza o incremento do potencial produtivo do trabalho.

No intento de edificar novas bases de legitimação, amenizando os questionamentos que repousavam sobre os ajustes estruturais, e também com o propósito de se autoblindar das consequências de suas políticas, que culminaram no aumento da miséria e da exclusão social, o Banco Mundial reformulou suas próprias políticas, propondo mudanças no direcionamento de suas ações estabelecidas entre o homem e o meio ambiente, a utilização de recursos hídricos, de energia, florestais, reassentamento dos habitantes das áreas rurais, enfim, voltou-se também a outros campos de atuação além do econômico, porém, sem se desvencilhar de sua principal meta, traduzida no alívio da pobreza para assegurar a manutenção dos ideais capitalistas e neoliberais.

Para Coraggio (1996, p.27), a estratégia do Banco Mundial para o enfrentamento da pobreza possui como componente básico a promoção do uso produtivo do trabalho – recurso disponível em abundância na população pobre por intermédio do fomento ao crescimento do trabalho intensivo alienado, incentivando o mercado para a oferta de serviços básicos, em especial relacionados à saúde, nutrição, planejamento familiar e educação para garantirem a produtividade.

O discurso propagado para as mudanças na condução da economia dos países, sob a perspectiva do neoliberalismo, reside na ineficiência, morosidade e onerosidade dos serviços públicos, cujos resultados seriam pífios diante da iniciativa privada. Assim, era imperioso promover o corte de despesas do Estado para funcionar a máquina pública, e alguns dos elementos apontados como justificativa para o aumento da inflação foram postos, como, por exemplo, o excessivo custo que o Estado arcava com aumento de salários dos servidores e também por políticas voltadas à seguridade social dos trabalhadores. Tal discurso foi a introdução dos países nas políticas privatistas, na qual o Estado repassaria para os entes privados os serviços essenciais relacionados à saúde, educação, seguridade social entre outros.

Segundo o FMI e o Banco Mundial, tais reformas seriam condição *sine qua non* para que os países pudessem ser inseridos na economia global, adquirindo competitividade no mercado internacional. Aliadas a tal medida, figuram as reformas fiscais, abertura econômica,

regulação de mercado, controle orçamentário, reformas administrativas e alterações nas leis trabalhistas, pois o argumento preponderante seria que tais ações possibilitariam a modernização e o crescimento econômico. O processo ainda sofreria o acréscimo de outros componentes, como a instalação de empresas multinacionais, transnacionais e internacionais, e a importação de tecnologia, ao passo que o Estado serviria como mero regulador em algumas situações pontuais, haja vista que o próprio mercado se autorregularia.

Segundo Chomsky (1996, p.69), em sua obra denominada *Novas e Velhas Ordens Mundiais*, a nova ordem mundial refere-se à antiga ordem, mas com nova roupagem. Trata-se da mesma ordem que vem prevalecendo desde o final da Segunda Grande Guerra, quando os Estados Unidos, detentor de grande potencial econômico e bélico, saíram fortalecidos e pretenderam estender sua hegemonia para o mundo. Assim, o autor procura demonstrar que não se trata de um novo poder, e sim do mesmo poder de classes capitalistas abrigadas nos Estados Unidos, as quais conseguiram um nível tão elevado de poder, que passaram a avançar seus braços para dominar o mundo. São essas as organizações multinacionais, em que os interesses dos executivos das grandes corporações residem no esforço de que o mundo seja organizado de modo condizente com o avanço da indústria, utilizando-se de subsídios públicos para que os ricos possam assegurar seu poderio econômico.

Na tentativa de se inserirem no mundo globalizado do capital, os países se adaptaram à nova ordem mundial, que na verdade são as mesmas velhas ordens consubstanciadas nas políticas tradicionais de dominação e exploração às contingências, atuando como verdadeiros postos de serviços dos interesses corporativos transnacionais. Entretanto, o discurso praticado pelas grandes corporações ao dizer que as empresas multinacionais, situadas tanto no centro quanto na periferia, são benéficas a todos, pelo fato de não possuírem pátria, donos ou raízes, contudo, tal discurso é passível de discussão, uma vez que a ausência de fronteiras ou patriamento das multinacionais oculta os fortes vínculos nacionais que elas detêm com os Estados possuidores de poder econômico e representam, muitas vezes, elemento diferencial na definição da política externa dos países de origem muitas, além de enviar para o centro os lucros obtidos na periferia.

Os ideais propagados no processo de globalização, colocam a expansão capitalista como produto da evolução natural da humanidade, divulgam a ideia de que a aproximação dos povos e a interligação veloz e eficiente de todas as partes do mundo, por meio das tecnologias da informação, a integração das economias seria resultado da transformação tecnológica, cultural e econômica, enquanto um desenvolvimento desvinculado do capitalismo atrelado ao discurso da globalização. É posta a ideia da aldeia global e de que o mundo consistiria em um

imenso mercado, isento de coerção ou de impedimentos à livre relação de escambo entre consumidores e produtores. Tal argumento tem como propósito o preparo do terreno para as práticas de ajuste estrutural, transparecendo que as reformas econômicas são necessárias para a inserção no mundo globalizado.

Esse argumento oculta a verdadeira configuração do contexto neoliberal. Segundo Harvey (2008, p. 35), “O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista”. Dessa forma, transparece que ajustes estruturais são imprescindíveis para a regulação do mercado, omitindo que, na prática, a organização do capitalismo se sustenta mediante a coerção e o poder dos Estados Unidos, pelos interesses monopolistas centralizadores dos grandes conglomerados empresariais e por organismos multilaterais que auxiliam a estruturação material (político-econômica) e subjetiva (cultural-ideológica) do contexto mais amplo da crise estrutural do capital.

Necessário lembrar que os programas de ajuste estrutural têm por objetivo precípua a garantia do pagamento da dívida e, na sequência, a eliminação do desenvolvimento de políticas nacionais autônomas que viriam a colidir com os interesses do capital. São tais argumentos lançados pelo Banco Mundial de forma explícita ou velada para condicionar a rolagem da dívida dos países e para a conceder novos empréstimos.

Embora o Banco Mundial seja um organismo portador de recursos para investimentos em infraestrutura, concessão de empréstimos e condução de políticas sociais, seus ideais estão vinculados a um projeto comprometido com a manutenção da sociabilidade burguesa, fundada no poder do capital, no acúmulo de riqueza, na desigualdade e na exploração.

Seus métodos para o alívio da pobreza e demais mazelas sociais da atualidade estão vinculados a conceitos como produtividade, rentabilidade e eficiência. Dessa forma, os ajustes estruturais promovidos e suas estratégias de cunho social não passam de ações para reafirmar a propriedade privada dos meios de produção e a perpetuação da organização social fundada em exploradores e explorados, acentuando o abismo existente entre os mais distintos grupos sociais.

Assim sendo, mais especificamente a partir de 1982, o BM se utilizou do processo de renegociação da dívida. Aproximando-se da América Latina, do Leste Europeu, da África e da Ásia e se utilizando do discurso da globalização, obteve o consentimento dos países diante das recomendações baseadas na lógica privatista de abertura comercial, do livre mercado e do equilíbrio do orçamento por intermédio de corte nos gastos públicos.

A crise da dívida da década de 1980 concedeu a abertura para que o FMI e o Banco Mundial exercessem funções de administração das relações de crédito internacional e de reestruturação das economias dos países devedores. Ocorreu, assim, o redirecionamento das funções do Banco, a ele sendo outorgada a responsabilidade de, segundo Soares (1996, p. 21), “[...] assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”.

Na mesma década de 1980, a pobreza da população ainda figurava como pauta na agenda dos organismos multilaterais e, à vista disso, cresciam os financiamentos para o combate à miséria global. Os economistas do Banco Mundial apostavam na possibilidade de retorno dos investimentos com a satisfação mínima dos direitos da população. Nesse sentido, Fonseca (1998, p. 5) afirma que “segundo a nova visão, a responsabilidade deveria ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade”.

Porém, foram criadas condições para que o BM intervisse nas políticas dos países devedores, por meio do discurso da globalização, a qual, por um lado, buscava o consentimento das nações para a abertura para a modernidade, o progresso e o desenvolvimento, mas por outro as coagia pelo receio de se situarem à margem do progresso, no isolamento político, desprovidas dos avanços tecnológicos da modernidade, o que culminaria na pobreza generalizada.

Na perspectiva do Banco Mundial como articulador de políticas entre os Estados e as exigências do capital, a educação foi erigida como um dos mais significativos instrumentos para servir aos ideais neoliberais, pois ela detém a grande massa da população composta pela classe trabalhadora. A educação teve o reconhecimento enquanto instrumento para manipular grandes contingentes de pessoas no aspecto de formação de indivíduos passivos, adaptados ao convívio social, acríticos, resignados e com grande força de trabalho.

Constitui-se de grande valia a análise sobre a emergência da educação a partir de 1970 enquanto área de grande interesse para o Banco Mundial, atrelada a estratégia de promover a satisfação, em primeiro lugar, das necessidades básicas do ser humano, com forma de combate à pobreza e enquanto objetivo precípua oculto, a amenização das ameaças políticas para o projeto de desenvolvimento do capitalismo. Com efeito, como estratégia para a consecução dos objetivos explícitos e ocultos, deu-se a focalização em educação básica como estratégia de alívio à pobreza da população mais vulnerável socialmente, circunscritos não somente na sobrevivência como na inserção dessa população no mercado produtivo que move o capitalismo em relação de exploração, uma vez que politicamente a crise afetara o

capitalismo e demandava recompor suas bases em escala mundial na perspectiva do neoliberalismo, o qual, nos anos finais do século XX, aumentou a miséria e a exclusão social, decorrentes do padrão desenvolvimentista imposto, porém culpabilizando o indivíduo pelos fenômenos.

Conforme já apontado anteriormente, em face do aumento vertiginoso da pobreza mundial, tanto no que se refere ao crescimento dos focos de pobreza nos países desenvolvidos como também pela intensificação da pobreza nos países chamados em desenvolvimento, a pobreza tem sido pautada nas políticas dos organismos regionais e internacionais. Desse modo, na composição da agenda para o combate à pobreza, é realizada a tentativa de conciliação entre as políticas sociais, como estratégia de intervenção no processo de reprodução da pobreza nos países pobres e os intentos de reafirmar os ideais neoliberais embutidos na política econômica.

Conforme Vázquez (2006), uma das mudanças que se pode observar após a década de 1990, refere-se às políticas sociais no contexto do desenvolvimento de estratégias econômicas com o propósito de obter a estabilização e os ajustes. As políticas sociais vêm sendo, desde então, compreendidas pelos governos e também pelas agências internacionais e regionais como compensatórias e focalizadoras aos setores mais pobres. Nesse aspecto, o discurso reticente do Estado em face dos problemas sociais tem se voltado para a racionalização dos gastos públicos com o social, em constante recomendação para o redirecionamento das políticas para as necessidades sociais mais urgentes da população pobre.

A partir dessa premissa, a agenda política dos organismos multilaterais passou a incorporar a educação básica como prioridade. Segundo Borges (2003), embora o Banco Mundial tenha registro anteriores de financiamento de projetos educacionais, a partir da década de 1990, teve a abrangência ampliada nos investimentos em educação e também alterações em suas composições, que, segundo o autor, tiveram grande destinação à edificação e provisão de equipamentos. Ainda na década de 1990, ocorreu a focalização dos investimentos na reforma curricular e na administração educacional.

No campo educacional, perseverava o discurso da qualidade da educação, porém, esta era associada à modernização dos sistemas administrativos, à aquisição de insumos, à avaliação em larga escala, ao controle de custos e à capacitação docente. Contudo, em meio a políticas educacionais tendentes à eficiência por meio de controle de custos, o movimento feminista no Brasil obteve um ganho considerável, incluindo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, que evidenciam a questão da igualdade de gênero como

condição para a constituição da identidade dos alunos e, dessa forma, foi contemplada a igualdade de direitos na perspectiva da educação para o exercício da cidadania.

Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, sofreram muitas críticas, em especial, quanto à sua legitimidade, uma vez que pesquisas apontam que sua construção não foi de forma democrática, e portanto, deixa de contemplar as múltiplas realidades do país. Ainda, a resistência aos PCNs não se dá somente pelo distanciamento entre as orientações propostas e a realidade do educador, mas também pela falta de sensibilidade com questões simples, como o uso genérico de terminologia masculina, promovendo reforço à educação sexista.

Embora o tema ser também considerado um tabu, mas ao fato do conteúdo estar adstrito ao tópico sob título “Orientação Sexual”, também figura um motivo de crítica aos PCNs, pois as questões relativas à gênero deveriam permear todos os tópicos, enquanto tema transversal e não ficar restrito à questão de sexualidade, corpo e prevenção de doenças e de gravidez precoce.

Embora as críticas e deficiências do documento, é importante o registro do avanço sob a perspectiva da inclusão da temática, uma tentativa de garantir uma política de formação tomada a partir do currículo nacional, com condições igualitárias para o sistema.

4 O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo serão analisados alguns dos principais pressupostos das políticas educacionais do BM e da Comissão Internacional Sobre a Educação e as similaridades travadas entre essas e as políticas educacionais do governo brasileiro, uma vez que a educação foi reconhecida como importante instrumento para servir aos interesses do grupo dominante. No contexto do momento histórico, os conceitos neoliberais necessitavam ser introduzidos, ou melhor, assimilados enquanto referencial ideológico do capital e, assim, o FMI e o Banco Mundial figuravam como instituições de grande envergadura para o reforço e aceite dos conceitos propostos na nova ordem, propondo a substituição de valores legítimos, construídos por processos de lutas históricas da classe trabalhadora, por outros conceitos que possuem incutidos os valores do capitalismo das grandes corporações, exemplificados na competitividade e no lucro.

Conforme abordado no capítulo anterior, a gestão do Banco Mundial sob a presidência de Robert McNamara concedeu ênfase às políticas de alocação setorial de recursos para a redução da pobreza nos países em desenvolvimento. Nesse período, por um lado ocorreu a desburocratização dos processos de concessão de empréstimos para os países em desenvolvimento edificarem escolas e hospitais, realizarem investimentos em áreas sociais, na reforma agrícola e na alfabetização, mas, por outro, gerou o endividamento dos países do terceiro mundo.

Entretanto, para compreender como a educação foi inserida na política prioritária do BM, que proclamava a necessidade de aliviar a pobreza e satisfazer as necessidades humanas básicas, em 1990, tais perspectivas restaram evidenciadas na máxima potência, sendo o BM grande precursor das propostas de reformas que emergiram desde a década de 1970 com as constantes crises decorrentes das mazelas advindas no bojo do próprio sistema capitalista, o qual, por um lado, produz muita riqueza e prosperidade, mas, por outro, possibilita, pelo acúmulo que viabiliza, declínio nas condições de vida da população. Surgiu então a necessidade ideológica, econômica e política de redirecionar as suas atribuições no sistema, destinando considerável parcela de seus empréstimos para a proposição de políticas sociais aos países concebidos como sendo países em desenvolvimento.

Esforçando-se para obter consenso entre os países ao redor do objetivo primeiro de garantir a preponderância dos princípios do capitalismo em contraposição com os objetivos relativos ao bem-estar social dos indivíduos, o Banco Mundial se utilizou do significativo recurso da educação como instrumento de coesão e banalização das contradições causadas

pelo sistema capitalista. As políticas desenvolvidas pelo Banco, voltadas aos países, refletiram no processo educacional brasileiro, uma vez que a atuação e a presença do Brasil em organismos multilaterais consiste em traços permanentes da política econômica externa, o que será abordado em tema à parte.

As mudanças na forma de atuação do Banco Mundial foram visivelmente implementadas no sentido de transformá-lo na sua própria essência, passando de um organismo de a reconstrução da Europa para guardião dos interesses do capital em crise. De forma que o BM, em determinadas situações, passou a atuar como intervencionista em vários Estados, haja vista a insurgência de questionamentos acerca do regime capitalista, do livre mercado, da retração do estado e outros conceitos básicos inerentes ao capital, na tentativa de coibir a proliferação de ideais socialistas.

Partindo do pressuposto que é nas conferências que são retiradas as diretrizes e as recomendações para os países partícipes, em 1990, sob o comando da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do BM, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*. O objetivo precípua do encontro foi assegurar as reformas dos sistemas educacionais dos Estados, de maneira a priorizar o ensino básico nas séries iniciais (1ª a 4ª série), posto que se trata da modalidade que produz um retorno mais rápido ao mercado e, também, conduzindo para a utilização dos recursos com eficiência e eficácia. Desde então, o BM passou a monitorar as ocorrências relativas às estruturas educacionais dos países devedores, também desempenhando o papel de assessoramento para tais países.

Decorrente da Conferência de Jomtien, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e também o plano de ação para a satisfação de tais necessidades. Na primeira, foram apresentados registros que apontavam a privação de acesso à educação primária de crianças, sendo na maioria meninas (mais de 60 milhões) e, também, em relação às taxas de analfabetismo, demonstraram os apontamentos que um número maior de 960 milhões de adultos eram analfabetos, dos quais, dois terços eram mulheres.

Resultado de tais apontamentos, emergiu o plano de metas, em que, no seu artigo 3º, sob título “Universalizar o acesso e promover a equidade” ficou estabelecido que a educação feminina seria prioridade, como também a supressão de todos os obstáculos que impediam a participação das mulheres no processo educativo, com a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito de gênero (UNESCO, 1990). Os compromissos foram ratificados pelos países

que assentiram com as metas de ação prioritárias, as quais contemplavam a educação das mulheres e também a promoção da igualdade de gênero em todas as dimensões.

A Conferência de Jomtiem inaugurou a discussão sobre a educação e a equidade de gênero e dela decorreram outros eventos e documentos, a qual, de forma reiterada, versa sobre a conjunção de esforços para a eliminação das barreiras que dificultam ou impedem as mulheres de terem acesso à educação.

4.1 A EDUCAÇÃO NA AGENDA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

A totalidade dos elementos que englobam as ações do Banco Mundial deve nortear o estudo das propostas do Banco para a educação, logo, é necessário entender o contexto em que as propostas são inseridas, sua ideologia dominante e a problematização dos conceitos. Somente com a apropriação de tais conceitos, nos é permitido conhecer os verdadeiros beneficiados e os reais propósitos dessas ações. A análise crítica das políticas educacionais gestadas pelo BM nos permite afirmar que as políticas possuem, em seu íntimo, um forte cunho antissocial, apesar da aparência de democracia que insiste em demonstrar. Por esse prisma, identificamos que as estratégias recomendadas pelos organismos, por meio de seus documentos com relação à universalização do ensino básico das séries iniciais, ocultam a tendência de retração dos investimentos em outros níveis de ensino, volvendo-se para a sua privatização, uma vez que não representam os interesses prioritários do capitalismo contemporâneo. Em síntese, representam um projeto político-ideológico que se utiliza da educação para a manutenção das mesmas bases que fundamentavam a dominação capitalista no período neoliberal.

Ao final da década de 1960, ocorreu uma avaliação do padrão e do conceito do desenvolvimento econômico promovido pelo capitalismo. A avaliação foi realizada pela Comissão de Desenvolvimento Internacional, que, ao final, concluiu seus estudos com a produção do Relatório Pearson, publicado em 1971.

Os estudos da Comissão partiram da análise do comportamento econômico mundial após a Segunda Grande Guerra e avaliaram os vinte primeiros anos de atuação do Banco Mundial, que se reportavam a conceitos de desenvolvimento econômico aliados à ideia de modernização, ou seja, a promoção de mudanças no seio das economias dos países, propondo a passagem de economia tradicional para a economia industrializada, o que se pretendia alcançar por intermédio do financiamento de capital estrangeiro privado e investimento em obras de infraestrutura básica nos países.

O relatório revelou a discrepância entre o desenvolvimento social e econômico dos países, sendo verificado que o aumento do PIB (Produto Interno Bruto) não repercutiu sobre o desenvolvimento social dos países. Em outras palavras, o auxílio concebido pelo Banco de forma a financiar o desenvolvimento das economias também desenvolveu a proliferação da pobreza, residindo no interior desta a ameaça ao sistema capitalista, derivada de reflexões e questionamentos acerca da desigualdade produzida pelo sistema.

As conclusões abstraídas do relatório apontavam que, após os primeiros vinte anos de atuação do Banco Mundial, a modernização representada pela transformação econômica dos países, decorrente da industrialização, referenciava o padrão de desenvolvimento econômico capitalista dos processos de industrialização financiados por capital estrangeiro privado e tinham objetivos relacionados às obras de infraestrutura básica, logo, a relação toda precisava ser repensada.

Desse modo, emergiu a indicação de que o desenvolvimento econômico deveria abranger aspectos políticos e também sociais e, portanto, os auxílios financeiros dos organismos para o patrocínio de projetos internacionais com vistas à satisfação das necessidades humanas básicas nas áreas sociais, as quais abrangiam saúde, educação e nutrição. Porém, o novo direcionamento da política de desenvolvimento do capitalismo preservou os valores básicos do sistema, cunhado na exploração, no livre mercado e no acúmulo de riquezas.

Com efeito, a partir das indicações apontadas do Relatório Pearson, o Banco Mundial, na década de 1970, mais especificamente durante a gestão do Presidente Robert McNamara (1968-1981), incorporou a preocupação com a pobreza, avaliando assim a noção de desenvolvimento econômico no sentido de integrar elementos sociais ao crescimento econômico. Tal resolução significou, na prática, a reafirmação dos princípios do capitalismo, porém, incorporando a necessidade política e moral de agregar elementos que representassem o combate à pobreza integral, que conforme McNamara, ao se referir aos investimentos na satisfação das necessidades humanas básicas para combate à pobreza, tratava-se de, acima de um dever moral, uma necessidade política. Segundo McNamara (1972, p. 1070):

Cuando los privilegiados son pocos y los desesperadamente pobres muchos, y cuando la brecha entre ambos grupos se profundiza en vez de disminuir, solo es cuestión de tiempo hasta que sea preciso escoer entre los costos políticos de una reforma y los riegos políticos de una rebelión.

Sob os eflúvios do combate à pobreza é que foram colocadas em prática as estratégias do Banco Mundial para o alívio dessa carência, ou seja, a oferta dos insumos mínimos hábeis à satisfação das necessidades vitais e, assim, depositando nos indivíduos provenientes das camadas mais pobres a responsabilidade pessoal pela superação, para a transposição dos obstáculos da pobreza. Nessa perspectiva, a educação básica, aliada à atenção primária à saúde, viabilizariam os indivíduos para que fossem dotados das condições mínimas de sobrevivência, e as possíveis convulsões sociais que ameaçavam o capital seriam afastadas com uma educação acrítica e subserviente.

A preocupação com a educação básica deriva de uma concepção reducionista advinda de políticas compensatórias estabelecidas, como o próprio termo diz, para compensar os pobres da exclusão do processo de modernização da economia. Conforme a lógica da compensação, a educação seria atrelada ao acesso à formação mínima relacionada ao conhecimento da escrita e das operações matemáticas básicas, necessárias para que os indivíduos pudessem, de forma limitada e mínima, participar da vida política e econômica do país, evidentemente, sem questionar o sistema.

Segundo o BM, a educação básica se concebe como um meio para satisfazer as necessidades mínimas para a aprendizagem das massas, de maneira que todos os indivíduos possam participar eficazmente do processo de conhecimento e, por conseguinte, a educação básica pode ser instrutiva, útil para o incremento da produtividade, melhorando as oportunidades dos grupos menos favorecidos.

O caráter humanitário das agências de fomento novamente esteve presente no Relatório Edgar Faure, de 1971, elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação afeta a UNESCO, que abrigava o tema “aprender a ser”, o qual, em síntese, preconizava a educação como estimuladora para que os indivíduos superassem suas condições de pobreza, exploração e exclusão mediante criatividade e imaginação.

A abordagem de Edgar Faure ecoou no relatório Jacques Delors, sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, documento elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que, em linhas gerais, enfatizou a preocupação da educação com o desenvolvimento humano, este, atrelado ao crescimento econômico. Essa noção de educação é recorrente no curso do documento que aborda os quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto ou aprender a viver como os outros; e aprender a ser.

Importante frisar que o relatório Jacques Delors, elaborado na década de 1990, reproduz a mesma concepção lançada na década de 1970 no sentido de direcionar a educação

para a satisfação das necessidades básicas dos homens, amoldando-os para integrá-los à vida produtiva e ao desenvolvimento econômico.

As resenhas estatísticas concernentes à economia e ao desenvolvimento humano da década de 1980 demonstraram a exclusão social de milhares pessoas no mundo todo, o que figurava como uma ameaça ao regime vigente, cuja possibilidade de movimentos sociais contestatórios poderiam frustrar o processo de reforma em curso. Assim, sob o argumento da necessidade de resgatar a governabilidade, retificando possíveis distorções derivadas do ajuste estrutural, o alívio da pobreza novamente foi pautado e, com ele, ressurgiu a ideia de promover investimentos nas necessidades humanas básicas, vale dizer, saúde e educação, como instrumentos para o alívio da pobreza e a promoção do desenvolvimento econômico guardião dos valores do capitalismo.

Assim, na década de 1990, as Instituições Financeiras Internacionais, em especial o Banco Mundial, elegeram a educação básica como prioridade máxima, imprescindível para impulsionar o desenvolvimento de qualquer país, e, na proporção que houvesse a sua universalização, possibilitaria o acesso das populações mais vulneráveis economicamente à escolaridade formal. No entendimento de tais organismos, a educação, em especial no nível básico, serviria para impulsionar a sociedade ao desenvolvimento, uma vez que prepara o indivíduo para resolver problemas com criatividade e se inserir no mercado de trabalho.

[...] la educación básica proporciona los conocimientos, capacidad e aptitudes esenciales para funcionar eficazmente en la sociedad, razón por lo cual tiene prioridad en todas partes. Esos atributos incluyen un nivel básico de competencia en esferas generales con expresión oral, conocimientos de computación, aptitud para relacionarse con los demás, y aptitud para resolver problemas, que se pueden aplicar en una amplia gama de medios laborales y permitir a la gente adquirir capacidades y conocimientos propios del empleo en el lugar de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 71).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, sob a coordenação do Banco Mundial, da UNESCO e da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a educação básica foi reposicionada no centro das discussões enquanto elemento diferencial capaz de conduzir nos indivíduos o processo de desenvolvimento de suas capacidades pessoais para a satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência e a promoção da plena participação no processo de desenvolvimento, tendo como requisito individual, a apropriação de alguns valores, como solidariedade, senso de justiça e tolerância, o que induz à responsabilidade para desenvolver e

respeitar a sua herança cultural, promover a educação de outros, protagonizar a justiça social, zelar pelo meio ambiente, trabalhar pela solidariedade e pela paz, ser tolerante com as divergências de culturas, credos e, sobretudo, respeitar os valores humanistas em um mundo interdependente.

Dessa forma, nas décadas de 1980 e 1990, houve a intensificação dos investimentos do BM nos países, partindo desse ponto a inclusão da educação em seus documentos oficiais. Nesse momento histórico, o BM aumentou sua atuação na periferia, haja vista as recomendações acerca das políticas sociais. Com perspectiva da racionalidade de conceitos econômicos, as orientações e regras do Banco eram cristalinas na parte em que dizia respeito aos lucros sobre os investimentos realizados.

O Banco Mundial, mais especificamente após a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida em 1990, assumiu a identidade de instituição responsável por construir um processo de reforma educacional nos países e, então, passou a propagar o projeto desenvolvimentista baseado no argumento de que o progresso de um Estado era subordinado à qualificação e produtividade de seus trabalhadores. Sob esse argumento, asseverou que por intermédio da educação os indivíduos conseguiriam superar a pobreza e satisfazer seus anseios pessoais (BANCO MUNDIAL, 1996).

Entretanto, o período de 1990 a 2000 foi um espaço no qual o BM não somente reformulou sua forma de atuação e objetivos institucionais como também ampliou as dimensões de suas intervenções e linhas de crédito. Conforme Kruppa (2001, p. 5), “O Banco, nessa década, ampliou sua atuação, atingindo 181 países, a quase totalidade dos 192 países contabilizados no mundo, em 1994”. Nos dias atuais, as recomendações do BM se posicionam para a utilização racional da energia, preservação ambiental e combate à pobreza, e, nesse norte, a educação dos países passou a ser prioridade, essencial para a melhoria das condições de vida em sociedade.

4.1.1 Análise de alguns documentos internacionais que instrumentalizaram as reformas no campo da educação

Após o redirecionamento das políticas do Banco Mundial, impulsionado pelo Relatório Edgar Faure, de 1971 – elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação, concedendo um caráter humanitário das agências de fomento, em que pese as intencionalidades ocultas de manutenção do capitalismo–, foram expedidos documentos

formatados como relatórios que apresentavam reflexões sobre os resultados das políticas e orientavam os países sobre as diretrizes prioritárias para serem observadas.

Após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, foi expedido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI outro documento que continha importantes propostas para a educação, trata-se do documento denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors *et al.*, em 1996. A Comissão direcionou os trabalhos tendo como ponto de partida as incertezas e angústias que eram características da sociedade no final do século XX. O texto dispõe que: “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS *et al.*, 1999, p. 89).

Jacques Delors *et al.* (1999) fazem referência à sociedade do conhecimento e sua principal consequência: a necessidade de a aprendizagem ocorrer ao longo de toda a vida. Essa aprendizagem é fundada nos quatro pilares da formação contínua e do conhecimento, sendo Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser. Segundo Delors *et al.* (1999, p. 90), para as mudanças de paradigmas, a educação

[...] deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Para a Comissão (1998), a educação ao longo de toda a vida se baseia nos quatro pilares e, esses pilares permeiam práticas e discursos de expressiva parcela da docência e, atualmente, em decorrência de contribuições teóricas de outros autores, já foram acrescidos de outros. Com “aprender a conhecer”, pretende-se, entre outras coisas, “[...] que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (COMISSÃO, 1998, p. 91).

É fundamental questionar esse compreender proposto pela Comissão, uma vez que a compreensão pode ser tanto com o objetivo de intervenção e mudança da realidade social quanto com o objetivo de aceitação e resignação diante dos fatos, independentemente de suas causas ou consequências. Se existe alguém que domina e alguém que é dominado, alguém que

explora e alguém que é explorado, alguém que oprime e alguém que é oprimido, compreende-se, aceita-se e ponto, essa parece ser a proposta da Comissão.

Trata-se de uma espécie de cultura da paz, muito em voga na atualidade, nas campanhas promovidas por organizações governamentais ou não governamentais, inclusive por escolas. Trata-se, porém, de uma paz que não é mais a *pax romana*, mas, sim a *pax* estadunidense, que é a ausência de guerra pela aceitação coercitiva das condições dos EUA e seus aliados.

Quanto ao “aprender a fazer”, “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional [...]” (COMISSÃO, 1998, p. 93). Esse pilar talvez tenha imbricações com a predominância da prática em detrimento da teoria, bem como do desprezo pelo estudo dos fundamentos teóricos, em especial na formação de professores, como se a prática por si só fosse suficiente e, de uma ou outra forma, não implicasse ou estivesse totalmente isenta de qualquer teoria. Há que se considerar que, em última instância, pode estar escamoteado, nesse aprender a fazer, a apologia e a legitimação da divisão social hierárquica vertical do trabalho, em que uma minoria concebe (pensa/manda), e a grande maioria executa (não pensa/obedece).

O “aprender a viver juntos” ou “aprender a viver com os outros” decorre do fato de que “Existe uma questão em comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar da criação do futuro?” (COMISSÃO, 1998, p. 96). Novamente dá margem a questionamentos sobre a finalidade dessa compreensão proposta pela Comissão. Sociologia compreensiva, Antropologia compreensiva, Educação compreensiva, enfim, a finalidade é compreender para aprender a viver juntos, a conviver, porém, sem questionar as relações de poder vigentes. Isto é, a compreensão pela compreensão, que remete a um tipo de metodologia de influência de Max Weber. Compreende-se – na perspectiva de quem? – que há alguém que domina, que há alguns que são dominados e vive-se em paz e feliz para sempre.

Em outras palavras, “Aprender a viver juntos” desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (COMISSÃO, 1998, p. 102). Segundo a Comissão (1998, p. 96), “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”. E resistir a essas propostas é, talvez, um dos maiores desafios dos profissionais da educação comprometidos com as classes populares e com a mudança do modelo de sociabilidade.

Em relação ao “aprender a ser”, segundo a Comissão (1998, p. 102), não se pode “[...] negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.” Isso remete à questão do currículo oculto, o qual não se restringe ao plano cognitivo consciente propriamente dito, que será abordado adiante.

Os quatro pilares trazem, no íntimo, um esforço na tentativa de padronização da educação nos países, de tal maneira que tanto no currículo oculto quanto no currículo explícito, sejam incutidos os mesmos valores e atitudes, amoldados à democracia hegemônica e aos perfis de força de trabalho direcionado pelo sistema produtivo, o que em tese são capazes de induzir todas as populações a aprenderem, conhecer, fazer, viver juntas e, inclusive, a estar nos moldes da atual sociedade da exploração, da competitividade e do consumo.

Decorridos dez anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e como vários países não conseguiram atingir as metas retiradas da Conferência de Jomtien, a comunidade internacional novamente se reuniu no mês de abril de 2000 no Senegal. Na oportunidade, reiterou o compromisso de até o ano de 2015 proporcionar Educação para Todos. Na reunião foram identificados seis objetivos educativos para fazer frente às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos até ao ano de 2015, sendo:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2001, p. 18-20)

Dentre as Metas de Desenvolvimento do Milênio, duas também reportam diretamente a tais preocupações, sendo:

A garantia para o ano 2015, que seja permitida a todos os meninos e meninas do mundo a conclusão do ciclo completo do ensino fundamental, a eliminação da desigualdade entre os sexos no ensino fundamental e médio, se possível, até 2005, e nos demais níveis do ensino até o término de 2015 (PNUD, 2000). Dessa forma, o Banco Mundial identifica o potencial que tem a educação básica, para contribuir com a redução da pobreza e, no caso das mulheres, se daria com a redução das taxas de natalidade e inserção no mercado de trabalho.

Outra meta significativa reside no reconhecimento, pelo BM, de que para haver um aprendizado efetivo, é necessário voltar maior atenção ao aparato escolar, como bibliotecas, laboratórios, livros didáticos e também investimentos na formação acadêmica do professor e na formação continuada. Também é pontuada a questão do tempo de instrução, tarefas de casa, salários dos professores e número máximo de alunos por sala. A partir de tal reconhecimento, o BM confere prioridade nas vertentes relacionadas ao aumento do tempo de instrução, à oferta dos livros didáticos e ao aprimoramento do professor, o que recomenda mediante a formação em serviço (TORRES, 1996; ALTMANN, 2002).

Em Johannesburgo, no ano de 2002, ocorreu o encontro da cúpula dos países, que resultou na recomendação direcionada à Assembleia Geral da ONU, para a promulgação da “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)”, isso culminou na outorga à ONU da incumbência de desenvolver ações nessa direção.

4.1.2 Análise dos principais documentos produzidos especificamente pelo Banco Mundial

Após breve análise dos principais documentos que impulsionaram as reformas educacionais dos países periféricos, com o objetivo de compreender a educação feminina na concepção do Banco Mundial e investigando as reais intencionalidades das políticas, é importante agregar ao estudo alguns documentos produzidos pela instituição que trazem em seu bojo os entendimentos e princípios de sua atuação.

Ancorada no pressuposto de desvelar as reais intencionalidades das políticas focalizadoras da pobreza feminina, é necessário realizar uma análise dos documentos produzidos pela instituição dentro de um contexto histórico, político, econômico em que foram elaborados, vale dizer, devem ser considerados todos os elementos que compoem a

conjuntura de sua elaboração, o que ao final se conclui o intento de reafirmar os valores do capital.

Nesse sentido, impende anotar que, nos anos iniciais após a criação da instituição, conforme Silva (2002) leciona, a concepção de educação fixada pelo Banco Mundial foi a de fomentar investimentos no desenvolvimento da instrução programada, nos estudos de gestão, melhorias no controle e planejamento e a busca de conciliação entre educação e trabalho, uma vez que a economia demandava a abertura de mercado e a racionalidade de custos, além de a indústria carecer de expansão.

Na década de 1970, persistiu a concepção utilitarista e pragmática da educação, utilizando a educação como instrumento para a os indivíduos se ajustarem às transformações da sociedade, sendo assim definida como meio para os indivíduos se ajustarem às mudanças sociais e culturais.

Na década de 1980, a educação foi concebida como um dos componentes para o enfrentamento da pobreza e foi construído, a partir dos elementos legitimadores dos conceitos neoliberais, como retração estatal, ineficiência, ineficácia e onerosidade dos serviços realizados pelo estado, os princípios basilares para a reforma do Estado e para a reforma educacional.

A racionalidade dos custos, a flexibilização de ofertas educacionais e, a primazia pela educação básica e a reforma do estado e da Educação foram marcos da década de 1990, haja vista a necessidade de introduzir valores do neoliberalismo, como as terceirizações e privatizações.

As reformas do Estado e da Educação resultaram de várias propostas nas áreas das políticas sociais e tiveram suas justificativas no discurso de um Estado ineficiente, moroso e oneroso, porém, ocultavam a crise do sistema capitalista, focalizando a crise do Estado como um fenômeno apartado.

No contexto mundial a crise econômica, vista sob a ótica de economistas vinculados à Escola Neoliberal era diagnosticada como resultante da crise do Estado, que encontrava-se imerso em um “colapso” decorrente dos problemas dos Estados Nacionais e portanto, era necessária e reforma estatal com a diminuição de sua atuação.

No Brasil, o processo foi intensificado na década de 1990, na gestão de Fernando Collor de Mello e após, Fernando Henrique Cardoso, que induziram a adoção de paradigmas de cunho neoliberal, provocando uma ruptura com o ideário do bem público como aquele financiado e administrado exclusivamente pelo Estado, concedendo abertura para a atuação privada em várias esferas.

O início das reformas foi proposto pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, que redigiu o documento intitulado “O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que de início, demonstrou a necessidade de dar um salto adiante, no sentido de conceder à administração pública, o caráter gerencial, consubstanciado em conceitos de eficiência voltado para o controle de resultados, tendo a reforma como principais expoentes o ajuste fiscal e a eficiência da Administração pública, com custos reduzidos.

A partir de 1990, Silva (2002) afirma que a tônica da política educacional do Banco Mundial passa a incidir sobre a necessidade de investimentos na educação básica, na intenção de promover a inclusão social, e, a partir de 1995, após a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, China, 1995), passou-se a focalizar a feminização da pobreza. Nesse desiderato, a educação feminina passou a ser o mote das políticas educacionais, competindo, nesse item, a produção de reflexões acerca das estratégias de atuação do Banco e as funcionalidades concedidas à educação, posto que a educação para combate da pobreza, de fato, consiste em uma tentativa de encobrir as contradições geradas pela estrutura do sistema capitalista. Tem por essa prática, um paliativo nos efeitos e a preservação das causas da pauperização da população mundial.

A discussão será fundamentada nos seguintes relatórios da instituição:

- “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: a pobreza”, 1990;
- “Prioridades e Estratégias para a Educação: estudo setorial do Banco Mundial”, 1995;
- “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial”, 1995;
- “Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento”.

4.1.3 Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: a pobreza, 1990

A temática central do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1990 foi, sem dúvida, a pobreza e sua capacidade de impedir o desenvolvimento dos países periféricos. A pobreza foi definida no relatório como “[...] a impossibilidade de alcançar um nível de vida mínimo” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 29), sendo o “nível de vida mínimo” concebido a partir da capacidade das pessoas para manter uma dieta alimentar com padrões nutricionais

mínimos e suprimento de necessidades cotidianas básicas, relacionadas à saúde, vestuário, moradia entre outras.

Desse ponto partiram as orientações do Banco Mundial para o combate da pobreza nos países periféricos, que em linhas gerais se baseavam na promoção do desenvolvimento dos países pobres com a utilização da força de trabalho da população, a oferta à população de serviços sociais básicos interpretados como planificação familiar, saúde e educação primária, pois, no entendimento do Banco, o indivíduo saudável produz mais e, assim, é liberto da condição de pobreza e, com a instrução básica, amplia-se o leque de oportunidades de emprego.

Assim, o ponto principal da política do Banco Mundial na década de 1990 se resume na redução do papel do Estado no financiamento da educação, na diminuição dos gastos com o ensino e na focalização da educação básica. Ainda, o Relatório de 1990 direciona os investimentos para bibliotecas, materiais didáticos, livros e insumos em geral, em detrimento do fator humano.

Na mesma linha de redução de custos, o Relatório de 1990 ressalta que a educação é a trajetória a ser percorrida pelos pobres para a superação da pobreza, atribuindo também à educação a incumbência da redução da taxa de mortalidade infantil, pois preconiza que, se a mãe for melhor instruída, ela gerará filhos mais saudáveis.

Na questão atinente à mulher, o relatório conclui que a pobreza é mais incidente nos grupos mais vulneráveis, em especial as mulheres, que enfrentam obstáculos de toda ordem, condição esta agravada em se tratando de mulheres pobres, que tendiam a suportar uma carga de trabalho mais densa e possuir um nível de escolaridade mais baixo, não obstante as dificuldades de acesso a empregos formais.

Em remate, o Banco apregoa que a melhora no nível educacional das mulheres produz um ganho para toda a sociedade, pois a mulher mais instruída diminuiu a taxa de mortalidade infantil, tem número menor de filhos, colaborando, assim, com o controle do contingente populacional, além de gerar filhos mais saudáveis.

4.1.4 Prioridades e Estratégias para a Educação

Outro documento importante para a educação, publicado em 1995, foi o denominado “Prioridades e Estratégias para a Educação”, de autoria do Banco Mundial, sendo o referido documento imprescindível para a compreensão da concepção de gestão escolar dos organismos multilaterais. O material aponta seis formas para que a educação acompanhe as

reformas econômicas. Sob o ideário neoliberal, as reformas consistem, em síntese, em conceder maior prioridade à educação, dispondo sobre a concentração de investimentos na educação básica, concedendo a abertura para a educação superior ser financiada pela família ou mesmo por entidades privadas, a mensuração dos resultados traduzida no controle do rendimento escolar por meio de avaliação em larga escala, direcionar a aprendizagem para valores de equidade, contando com a participação da família na gestão dos sistemas, e a autonomia das instituições escolares de modo a viabilizar a utilização mais flexível dos insumos.

A essência de tais orientações deu início à concepção de gestão compartilhada, a abertura das escolas para a participação da comunidade escolar, a criação de conselhos, tendo como mote das ações a concepção de gestão eficiente e moderna e o foco na oferta aos pobres de serviços básicos na área de saúde, nutrição e planejamento familiar.

O documento carrega no seu corpo estratégias e recomendações para os países em desenvolvimento conferirem melhor qualidade e eficiência à educação, priorizando os aspectos administrativos e financeiros da educação como uma empresa e os alunos como clientes.

A descentralização foi pautada sob a faceta da autonomia das instituições escolares, as quais mobilizavam esforços para implementar a participação dos pais e da comunidade na gestão da escola, em especial, no custeio dos serviços que, pela natureza, seriam de competência do Estado. A prioridade da educação básica veio em detrimento de investimentos em outros níveis de ensino, em destaque, o ensino superior, conferindo o fomento para a exploração pelas empresas privadas, desprovidas de qualquer história ou vínculo com a educação, de modo que pudessem se aventurar nesse terreno altamente rentável.

Esse impulso ao setor privado e aos organismos não governamentais de se inserirem nos assuntos educativos configura mais uma das facetas da descentralização, competindo a esses agentes a tomada de decisão sobre os rumos da educação, inseridos na proposta do Banco de diversificar a oferta da educação com o propósito de ampliar a competitividade, havida como mecanismo chave da qualidade.

Quanto ao documento sob o título “Prioridades e Estratégias para a Educação”, alguns pontos merecem destaque, por representarem de forma nítida a orientação do Banco para a educação, na perspectiva da educação básica como foco prioritário. Porém, independentemente das intencionalidades do propositor, as críticas não lhe foram poupadas, uma vez que a redução da educação ao mero abastecimento de alguns insumos nem de longe tem o condão de alterar a sua qualidade, mesmo porque a educação não é redundada somente

na presença de tais insumos, principalmente quando um elemento é priorizado em detrimento de outro e a relação da aprendizagem e seu custo, nessa base, “[...] obtém-se a relações de custo-benefício referentes aos objetivos da aprendizagem” (CORAGGIO, 1996, p. 107).

Dessa forma, conforme ensina Torres (1996), ocorre a visão mercantilista da educação, quando a escola, comparada a uma empresa, é analisada a partir dos critérios de mercado. Na mesma linha, a ênfase nos elementos financeiros e administrativos estabelece vínculo com a descentralização, com a autonomia da escola. Autonomia esta muito criticada pelo forte teor de desoneração da responsabilidade estatal com a educação.

Nesse processo de destituição de compromisso estatal, o Estado assume o papel de fixar padrões, manter as funções centralizadas e mensurar resultados, estabelecendo regras maleáveis para a aquisição de insumos que repercutem no rendimento escolar.

Na esteira dessas afirmações, as críticas são acentuadas pelo fato de o Banco ditar as diretrizes das reformas educacionais dos países tomadores, de forma a enfatizar a descentralização das políticas educacionais e o incremento da autonomia das escolas, promovendo o estrito amoldamento das políticas ao projeto de reestruturação produtiva idealizado dentro do objetivo de promover o enxugamento da máquina pública. Segundo Bueno (2004, p. 180),

Associada à ideia de modernização gerencial, à racionalização na produtividade dos recursos e à desconcentração do poder, a descentralização tem sido referenciada como solução para o perfil negativo desenhado para a máquina administrativa governamental tradicional: gigantismo, ineficiência, ausência de mecanismos de controle e incapacidade de prestar serviços, estrutura afastada de problemas, compartimentalizada, sem transparência, provocadora de superposições e descontrole de tomadas de decisões.

Porém, uma faceta positiva da descentralização é a autonomia de cada unidade escolar para a elaboração de seu respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP), ressaltando que tal aspecto positivo não tem o condão de projetar a mesma avaliação aos demais desdobramentos da política estabelecida, pois a autonomia, em especial a financeira, alivia o Estado e coloca a responsabilidade na escola pela sua própria manutenção, muitas vezes levando as unidades a lançar mão de artifícios para sobreviver, como festas, bingos, rifas e promoções em geral.

No que concerne à proposta do Banco Mundial relacionada à maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, Torres (1996) afirma que é uma proposta que tem o condão de facilitar o desempenho da escola enquanto instituição, porém, essa participação vislumbra não somente o maior envolvimento da comunidade na gestão da escola

como também a influência nos critérios de seleção da escola e a responsabilidade com contribuição na manutenção da infraestrutura escolar.

A educação pensada por economistas e não educadores também previa a alocação eficaz de recursos e subsídios para a educação básica, sob o discurso de promover a distribuição com equidade dos recursos e a intensificação da participação das famílias no financiamento da educação, porém, segundo Coraggio (1996, p. 96), “[...] o enfoque setorial, apresentado como superação do enfoque por projeto, está longe da abordagem necessária para pensar e atuar na promoção do desenvolvimento sustentável de nossas sociedades”.

Assim, o mesmo autor conclui que esse enfoque não teve a capacidade de construir as bases para o desenvolvimento sustentável. Coraggio também atribui a esse modelo a responsabilidade pela desestruturação da sociedade e da economia dos diversos países nos quais foi aplicado.

Como mencionado, as diretrizes econômicas acabaram por definir as estratégias educacionais e, conforme idealiza o BM, os estudos de caráter econômico são os mais adequados para aferir as aplicações dos investimentos, pois tem o condão de diagnosticar as condições e estabelecer as prioridades de aplicação. Não obstante os referenciais de custo-benefício, o viés economicista da educação se percebe na introjeção gradual de valores do mercado, para que eles sejam assimilados pela educação e cultura e, assim, a educação é encarada pelo Banco como sendo a prestação (pública ou privada) de um serviço que em última instância deve promover um retorno, e não como um dos mais significativos direitos sociais. Nessa perspectiva,

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1996, p. 102).

Em remate, tais proposições inseridas no documento sob denominação *Priorities and strategies for education*, apesar de registrarem a afirmação que a “educação é um direito universal”, direciona as ações para o ideário mercantilista, uma vez que estabelece vínculo entre os investimentos públicos com a educação e os resultados de produtividade e eficiência com custos reduzidos.

Outros documentos do Banco têm reforçado essas diretrizes como, por exemplo: *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education For All (EFA)* (2002); *Secondary Education in Brazil* (2000); *Informe sobre el Desarrollo*

Mundial, Servicios para los Pobres. Servicios de Educación Básica (2003); User Fees in Primary Education (2004), os quais discutiremos em estudos posteriores.

4.1.5 Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: O trabalhador e o processo de integração mundial em 1995

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1995 teve como título “O trabalhador e o processo de integração mundial”. Nesse documento, a instituição deixa evidenciado seu forte teor economicista e discorre um elenco de justificativas sob fundamento na teoria do capital humano, as quais culminam em apontamentos para a melhoria de condições de trabalho da população para o mercado. Sob o mesmo direcionamento utilitarista, preconiza investimentos na educação básica, como nível de ensino mais barato e de retorno mais rápido ao mercado e, quanto às mulheres, a educação para melhorar o nível nutricional dos filhos e colaborar no controle da natalidade.

No Relatório em tela, o Banco Mundial sustenta que os benefícios para os trabalhadores, “[...] não resultam da criação de emprego no setor público ou de aumentos salariais decretados pelo governo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 24), mas sim de melhores desempenhos do trabalhador, na melhoria de ofertas de emprego e outras condições decorrentes da economia de mercado. Tal assertiva direciona o fomento para que o governo invista em tecnologia, insumos, equipamentos e treinamento para os trabalhadores, com o intuito de melhorar o nível da produção e incentivar as famílias a investirem em seus respectivos capitais humanos, com melhorias na saúde, nutrição e instrução escolar.

A defesa intransigente da economia liberalizada, competitiva e integrada, fica lúcida no documento, no qual o BM insiste que a melhoria do capital humano consiste em uma das estratégias para o desenvolvimento econômico, e, quando tal estratégia não é suficiente para alcançar o desenvolvimento econômico, o relatório justifica as razões com a possibilidade de o investimento ter sido realizado em um ambiente como poucas possibilidades de crescimento, ou que a educação escolar do trabalhador não foi amoldada às oportunidades do mercado, ou quando foram primados os investimentos no ensino superior, em detrimento da educação básica (BANCO MUNDIAL, 1995).

A questão da educação das mulheres no documento em tela não teve grande ênfase, porém foi contemplada nas considerações sobre a necessidade de envidar esforços para coibir a tendência de ofertar uma educação menos fortalecida para as mulheres, em comparação com a dos homens, e, também, a relação entre educação e redução de índice de fecundidade,

mortalidade materna, melhoria de saúde, nutrição e educação da prole (BANCO MUNDIAL, 1995). Esses esforços especiais, não especificados no documento, justificam-se porque “[...] existe um nexo entre a educação e a redução da fecundidade e entre a mortalidade materna e a melhoria da saúde, da nutrição e da educação dos filhos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44).

Em remate, o documento versa sobre a educação das mulheres, asseverando que o combate à discriminação, a promoção da equidade e a redução da pobreza são elementos que ensejam a ação governamental para a promoção da acumulação do capital humano, em especial, o direcionamento das políticas para as camadas mais pobres da população (BANCO MUNDIAL, 1995).

Tal assertiva reafirma o forte teor economicista do Banco Mundial, que ao direcionar as políticas para a educação da mulher, revela suas intenções somente na perspectiva da relação mercadológica, estabelecida em investimento e lucro. Estes, por sua vez, são justificados com análises superficiais dos problemas da humanidade, a qual caminha a passos largos para um esgotamento da sua capacidade de sobrevivência, uma vez que se utiliza de valores fundados no acúmulo, na exploração e no poder. Logo, a educação se reduz a mais um instrumento utilizado para o reforço dos ideais do capitalismo, o preparo dos indivíduos em serem produtivos para o mercado, o que muito se distancia de uma educação humanitária, ética e voltada para a emancipação.

Nesse aspecto, cumpre um alerta que Coraggio (1996, p. 102) realiza com propriedade ao afirmar que o BM, em suas formulações,

[...] estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto.

Porém, conforme o mesmo autor, o BM deixa de contemplar significativos aspectos da realidade da educação, ou seja, o autor admite a possibilidade de a educação contribuir no processo de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, porém, em virtude da concorrência travada entre os trabalhadores, o aumento da produtividade não implica em melhores salários, pois as condições que permeiam as negociações salariais são desfavoráveis ao trabalhador (CORAGGIO, 1996).

O contraponto realizado por Coraggio encontra aderência de muitos pesquisadores contemporâneos, os quais elucidam intenções dos organismos multilaterais em uma arena permeada por interesses mercadológicos, que, em meio a um discurso permeado por

possibilidades, mascaram uma realidade perversa derivada de um sistema excludente por excelência, visando à manutenção do sistema capitalista, persistente e enfraquecido.

Nesse contexto, Mészáros (2005) se manifestou com propriedade, retomando alguns elementos presentes em *A teoria da alienação*, de Marx, ao constatar que a educação, em si, nada pode contra o capital. Em outras palavras, o autor discorre que somente com uma transformação nas condições objetivas que imperam no sistema sociometabólico do capital, poderemos vislumbrar uma educação emancipadora. Na mesma direção, o autor conclui que as reformas no campo educacional refletem iniciativas para a manutenção do próprio capital e, assim, a educação não pode ser pensada como salvacionista, redentora da humanidade, pois não tem força diante do império do capital.

Porém, os argumentos do Banco Mundial, no que concerne aos investimentos na educação e, mais especificamente, na educação da mulher, se consubstanciam somente no controle da natalidade e mortalidade infantil, não trazendo qualquer menção às possibilidades de emancipação dos povos. Nesses aspectos, Mészáros deposita suas esperanças na educação e no poder que ela possui para superar o capital, pois se une diretamente às possibilidades de edificação de uma sociedade não mais determinada pela exploração do trabalho, acumulação e lucro, mas sim por valores de solidariedade, justiça e sustentabilidade.

No entanto, as potencialidades da educação e o despertar de reflexões e críticas quanto ao regime vigente vem se configurando a partir das políticas sociais neoliberais, cunhadas pelo caráter emergencial e compensatório. São tentativas de atenuar as tensões sociais resultantes das políticas liberalizantes.

4.1.6 Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento

A cada ano, o Banco Mundial publica um Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial, porém, pela primeira vez após 30 anos de atuação do Banco, em 2012 o foco desse relatório é a igualdade de gênero e o desenvolvimento, vejamos:

[...] primeiro, a igualdade de gênero tem importância intrínseca porque a capacidade de viver a vida que se deseja e ser poupado da privação absoluta de um direito humano bíblico e deve ser igual para todos, seja a pessoa homem ou mulher. Segundo, a igualdade de gênero tem importância instrumental porque uma maior igualdade de gênero contribui para a eficiência econômica e a obtenção de outros resultados essenciais de desenvolvimento. Então, igualdade de gênero significa concretamente que homens e mulheres tenham oportunidades iguais e que possam alcançar o

seu potencial individual em condições de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do seu país, beneficiando sua comunidade. E para atingir plenamente seu potencial as mulheres precisam ser empoderadas (BANCO MUNDIAL, 2012, p. VIII).

O Relatório de 2012 não esconde o viés economicista predominante no Banco, ao se referir à questão da equidade, de que o empoderamento das mulheres em primeiro plano deve servir aos interesses econômicos, de desenvolvimento do país. As melhorias sociais vêm dispostas timidamente, e o desenvolvimento humano sequer é cogitado como possível benefício decorrente da igualdade de gênero, vindo somente a ser apresentando desse modo quando o Banco afirma que muitas mulheres, inclusive em países ricos, vivem em condição de miséria.

Contudo, é importante ressaltar ainda que o Relatório de 2012 contempla a igualdade de gênero como pedra angular para o desenvolvimento e reconhece que houveram, nas últimas décadas, avanços significativos no que concerne à educação formal das mulheres, chegando a ultrapassar os homens em alguns países. Avanço também percebido na expectativa de vida e no quesito participação feminina na força de trabalho, uma vez que, conforme afirmado no documento, as mulheres atualmente representam 40% da força de trabalho global (BANCO MUNDIAL, 2012, p. VIII).

Segundo o Relatório de 2012,

O progresso no preenchimento de hiatos de gênero no âmbito da educação tem sido contínuo e sustentado em todos os níveis — educação primária, secundária e terciária. Em muitos países, e especialmente na educação superior, esses hiatos estão revertendo agora, com os meninos e rapazes em relativa desvantagem. Dois terços de todos os países atingiram a paridade de gênero no número de matrículas na educação fundamental, enquanto em mais de um terço, o número de meninas matriculadas na educação secundária excede o número de meninos. (BANCO MUNDIAL, 2012, p. VIII)

E em uma extraordinária reviravolta nos padrões históricos, mais mulheres do que homens frequentam agora as universidades. O número de matrículas de mulheres no ensino superior no mundo inteiro aumentou mais de sete vezes desde 1970, ao passo que no mesmo período, o número de matrículas de homens no ensino superior aumentou quatro vezes.

As abordagens acerca do crescimento da participação feminina nos setores produtivos e da melhoria na educação da mulher, não atenuam a situação de alguns países, inclusive países desenvolvidos, cuja igualdade de gênero ainda possui uma árdua caminhada para ser efetivada. O Relatório afirma que são nesses países que as mulheres vivem em maior condição de pobreza, em áreas remotas, com altos índices de mortalidade na infância e na

idade reprodutiva. O Relatório afirma também que as mulheres ainda ficam atrás em rendimento e produtividade, desprovidas de voz na sociedade (BANCO MUNDIAL, 2012, p. VIII).

Ressalta que, de fato, o desenvolvimento econômico no mundo todo propicia a promoção da O Banco Mundial igualdade de gênero, mas que isso não é suficiente para a obtenção da igualdade em sua plenitude. A mesma dinâmica é concedida à relação entre escolaridade feminina, crescimento econômico e mercado de trabalho, discorrendo que, a partir das exigências do mercado de trabalho, as mulheres são estimuladas a se qualificarem e melhorarem o seu nível educacional. Porém, embora existam avanços e as mulheres passem a receber melhores salários, muitas persistem em posições de má remuneração e continuam a receber salários menores em comparação aos homens na mesma posição, persistindo a grande participação da mulher no mercado informal.

No documento, o Banco Mundial faz alusão ao hiato de gênero e constitui como principal mensagem a persistência de desigualdade entre homens e mulheres, estabelecida enquanto entrave para o desenvolvimento, preconizando que a maior igualdade reside na economia inteligente, uma vez que aumenta a produtividade e melhora outros resultados do desenvolvimento e, vale dizer, das perspectivas para as gerações futuras. Aduz o relatório que o desenvolvimento econômico não é suficiente para dizimar as desigualdades e indica quatro áreas estratégicas a serem avançadas:

- Primeiro, a redução dos hiatos de gênero em capital humano — especificamente aqueles que tratam da mortalidade feminina e a educação;
- Segundo, o preenchimento das lacunas de gênero em acesso às oportunidades econômicas, rendimento e produtividade;
- Terceiro, a redução das diferenças de gênero em voz e capacidade de decidir na sociedade;
- Quarto, a limitação da reprodução da desigualdade de gênero entre as gerações. Todas essas são áreas onde os rendimentos mais elevados por si só pouco contribuem para reduzir os hiatos de gênero, mas onde políticas focadas podem ter um impacto real (BANCO MUNDIAL, 2012, p.8)

Quanto às áreas estratégicas propostas pelo documento, firmado na intenção de minimizar as diferenças existentes entre homens e mulheres, podemos inferir que de fato, avanços foram protagonizados no cenário educacional, em especial no que diz respeito à escolarização feminina, porém, as melhorias na questão do índice de mortalidade de mulheres, ainda temos desafios a serem vencidos, uma vez que a saúde pública é deficitária e inclusive em muitos países, os serviços de saúde obedecem a um sistema contributivo, que concede

acesso aos serviços somente às pessoas que podem pagar. Tal condição, associada à pobreza feminina, conduz à elevação de mortes de mulheres no mundo.

Quanto à segunda estratégia, a questão de oportunidades por si, já revela uma forte tendência à reprodução de ideais neoliberais, trazidos à baila com a questão do emprego informal e as desigualdades de gênero protagonizadas no trabalho, quando sabemos que ainda prevalecem as barreiras postas às mulheres em cargos de maior representatividade nas empresas e na política.

No que diz respeito à terceira estratégia, os baixos índices de postos políticos ocupados por mulheres, revela que neste aspecto, muito tem a sociedade a avançar, conforme demonstrado no Relatório do Banco Mundial de 2012.

A reprodução da desigualdade intergeracional, embora minimizada pela questão econômica, merece especial atenção no que diz respeito ao estabelecimento de políticas de equidade, onde as barreiras culturais deverão ser superadas, e neste aspecto, reside também um grande desafio, posto que a superação de obstáculos culturais demandam de esforços intensos de todos os segmentos da sociedade.

A redução dos hiatos de gênero mencionada no Relatório diz respeito, de certa forma, às disparidades no mercado de trabalho, que incluem muitos anos de escolaridade, diferenças entre homens e mulheres que afetam a segregação no mercado no sentido de persistirem as dificuldades das mulheres na obtenção de crédito, a tendência feminina de ocupar espaços econômicos distintos dos homens, que revelam que apesar de as mulheres terem, em todo o mundo, ingressado no mercado de trabalho com intensidade, isso não implicou em condições isonômicas de emprego e renda, persistindo a segregação por gênero e a alta probabilidade das mulheres participarem de atividades de baixa produtividade, ou mesmo ter emprego familiar assalariado ou não remunerado, ou ainda, espaços de trabalho informais.

No que tange ao preenchimento das lacunas de gênero em acesso às oportunidades econômicas, rendimento e produtividade – mencionado no Relatório de 2012, em breve análise quanto à terminologia adotada –, é revelado o uso de expressões de cunho neoliberal. São trabalhadas categorias como “oportunidades econômicas” ao afirmar que o alcance da igualdade de gênero implica em disponibilizar às mulheres o acesso às oportunidades econômicas, ao passo que sabemos que as desigualdades são históricas e o desemprego estrutural é característico e ascendente a todos, independente de sexo. Assim, somente o preenchimento das lacunas de gênero não seria suficiente para uma economia mais justa. Nesse aspecto, é importante dispensar atenção aos argumentos tendentes ao afirmar que a remoção das barreiras impeditivas das mulheres terem acesso aos mesmos insumos

produtivos e “oportunidades econômicas” que os homens visa ao bem-estar da mulher, mas o viés economicista preponderante de ações, na verdade, tenciona produzir resultados de produtividade voltados para um mundo mais competitivo e uma economia mais globalizada.

Quanto à redução das diferenças de gênero em voz e capacidade de decidir na sociedade, preconizada no Relatório, no qual mulheres e homens participam em igualdade, social e politicamente, tanto na tomada de decisões como nas formulações de políticas, tal excerto tem procedência na edificação de estratégias de desenvolvimento mais eficazes, eis que geram escolhas políticas mais representativas e democráticas. Ainda, estudos concernentes à violência de gênero são conclusivos ao apontar que ela é diretamente associada à falta de voz da mulher na sociedade. Sobre isso, o Relatório de 2012 assim dispõe:

[...] Uma clara manifestação da falta de capacidade de decidir das mulheres é a violência doméstica. A violência é o oposto da liberdade – uma forma extrema de coerção que, por definição, nega a capacidade de decidir. As mulheres correm um risco bem maior de sofrer violência por parte de um parceiro íntimo ou de alguém que conhecem do que de sofrer violência por parte de outras pessoas. E as mulheres têm mais probabilidade do que os homens de serem assassinadas, serem gravemente feridas ou serem vítimas de violência por parte dos parceiros íntimos (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 32).

Segundo o Relatório, as mulheres podem perpetuar sua baixa representação com ações que demonstram a insegurança na capacidade de liderança, e o ingresso de mulheres na política ser inibido por credices sociais de que a política é atividade a ser exercida exclusivamente por homens e que mulheres são líderes menos eficazes comparadas aos homens, crenças que somente serão superadas com a ampliação da participação das mulheres na política. De acordo com o Banco Mundial, um percentual inferior a 20% dos parlamentares no mundo é constituído por mulheres, sem haver distinção entre países “desenvolvidos” ou em “desenvolvimento”. No Brasil, é apontado que somente 11,8% dos parlamentares são mulheres. Essas desigualdades são expressões de uma cultura predominantemente machista, que desacredita no potencial de governança das mulheres.

Quanto à limitação da reprodução da desigualdade de gênero entre as gerações, o relatório trata, com propriedade, do tema e de sua necessidade de superação, ao apontar que talvez resida nesse ponto o aspecto mais enrijecido, uma vez que envolve cultura e práticas geracionais, as quais dizem respeito ao modo como os padrões de desigualdade são reproduzidos, seja na projeção dos pais quanto às expectativas de educação dos filhos, seja na

questão da violência doméstica, seja no trabalho da mulher, posto que grande parcela da persistência de segregação de gênero é relacionada às normas sociais que evoluem com muita lentidão e a forma com que elas interferem na vida cotidiana das famílias.

O Relatório concede ênfase na igualdade de gênero como algo além do imperativo de ordem social, mas sobretudo econômico, uma vez que afirma que em vários países, a simples eliminação dos obstáculos discriminatórios contra as mulheres em determinados setores e ocupações tem a probabilidade de, por si somente, produzir o aumento em 25% na produtividade, dispensando qualquer outro investimento (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 35).

No documento, o Banco Mundial afirma que a igualdade de gênero é expressão de economia inteligente, elemento indispensável para o desenvolvimento, pois tem o potencial de aumentar o grau de eficiência econômica, traduzido em melhores resultados com menores custos, e ainda melhorar outros resultados de desenvolvimento, propondo três frentes de ação, assim conformadas:

- a) Remoção das barreiras que obstaculizam as mulheres de terem o mesmo acesso que os homens à educação e aos insumos produtivos;
- b) Melhoria das condições absolutas e relativas das mulheres, para que essa melhora repercuta no futuro de seus filhos;
- c) Nivelamento das condições de competitividade entre homens e mulheres, para melhorar a produtividade e constituir um melhor caminho para o desenvolvimento.

Ainda, o Relatório propõe a melhor alocação de aptidões e talentos das mulheres, pois, segundo o Relatório, as mulheres representam mais de 40% da mão de obra global, 43% da força de trabalho e mais da metade dos estudantes universitários do mundo. Assim, para que a economia funcione com todo o seu potencial, é imperioso que as mulheres sejam melhor aproveitadas em seus respectivos talentos e potenciais e, portanto, devem ser alocadas em atividades que aproveitem melhor suas capacidades. Porém, conforme o Relatório de 2012, nem sempre isso ocorre e, por conseguinte, quando as mulheres sofrem discriminação no mercado ou na organização, quando são impedidas de ocupar determinadas posições, ou concluir seus estudos, o resultado é traduzido em perdas econômicas.

Dessa forma, é sob o ideário de produtividade econômica e desenvolvimento que o Banco Mundial lança o “Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012: igualdade de gênero e desenvolvimento”, demonstrando ser uma instituição voltada precipuamente aos interesses econômicos, mas para a consecução de seus objetivos, elabora documentos e constitui aderência a projetos que delineiam as políticas dos países e, no ano de 2012, dedicou

uma parte do estudo exclusivamente às mulheres, demonstrando como as diferenças de gênero impactam no desenvolvimento das economias dos países.

4.1.7 A Luta pelo reconhecimento dos direitos das mulheres na comunidade internacional

Desde a década de 1990, o Banco Mundial deu indícios da necessidade da sociedade civil, expressa por meio de organizações não-governamentais, sindicatos, organizações não profissionais entre outros, essa participação estaria ligada diretamente ao fortalecimento da governança em princípios de transparência, legitimação e participação popular.

Tais necessidades eram possíveis de visualização nas cinco conferências internacionais organizadas pela ONU na década de 1990, versando sobre a temática relativa a gênero, educação e desenvolvimento, ocorrendo nos cinco eventos, compromissos e metas comuns, em destaque os pontos a seguir delineados:

- a eliminação dos obstáculos que impedem ou dificultam o acesso à educação à adolescentes grávidas ou mães jovens;
- a garantia de igualdade de acesso à educação para as mulheres em todos os níveis de ensino, assim como ao treinamento e à educação profissional;
- a eliminação de todos os estereótipos de gênero das práticas, currículos, materiais e matérias e das instituições educacionais.

Porém, o reconhecimento dos direitos das mulheres na comunidade internacional não ocorreu de forma gratuita, ao contrário, foi resultado de constantes reivindicações dos movimentos feministas, mais visivelmente no período dos anos de 1970, mesmo na ditadura e após, nos anos de 1980, sendo contempladas parte das demandas nas políticas educacionais que, nos anos de 1990, têm forte interferência das políticas neoliberais.

A questão de desigualdade entre gêneros e educação foi pautada nas agendas internacionais, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas, ao afirmar, no artigo 2.1, que: “[...] todo o homem tem direito à instrução”. O mesmo preceptivo legal assegura que

[...] todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem

nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (UNICEF, 2005).

Porém, foi na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 que ocorreu a primeira movimentação com o escopo de institucionalizar os direitos no âmbito internacional, tendo como foco, a delimitação do alcance dos direitos a serem tutelados conforme a Carta de São Francisco. A Declaração de 1948 foi composta por um preâmbulo que deixa explícita a doutrina dos direitos humanos e, na sequência, concebe um elenco de 30 artigos destinados a todos os seres humanos, que proclamam o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à propriedade e à segurança pessoal entre outros.

Assim, a partir de 1948, foram envidados muitos esforços para delimitar e aprofundar as diretrizes de ação em defesa dos direitos humanos, objetos de diversas convenções posteriores.

Em que pese a Declaração de 1948 não possuir obrigatoriedade e ser constantemente violada pelos países, os direitos nela amparados são reconhecidos pela comunidade internacional enquanto pressupostos para os instrumentos de tutela dos direitos humanos e, dessa forma, a Declaração em comento foi o marco inicial para o início de conquistas sobre os direitos das mulheres, que vem sendo reafirmados em um processo de constante luta, cujo marco significativo se deu em 1993 com a Conferência de Viena, a qual somente foi concretizada em 1995, na Conferência de Beijing.

As Conferências Mundiais de Educação que ocorreram após a Conferência de Jomtien, na Tailândia, reafirmaram a necessidade de promover a igualdade de acesso educacional entre os sexos (superar o *gender gap*), em exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993), na qual foi concedido grande destaque na educação de mulheres, na intenção de reverter o quadro de crescimento populacional e as altas taxas de mortalidade infantil e materna. A questão foi novamente pautada no evento, uma vez que era necessário renovar os compromissos assumidos em Jomtien, haja vista a situação de alguns países que não desenvolveram políticas educativas satisfatórias que resultassem na universalização do ensino básico.

Fizeram parte da Conferência de Nova Delhi os países mais populosos e detentores dos maiores índices de analfabetismo do mundo, denominados Grupo do E-9, sendo eles: Índia, China, Brasil, Bangladesh, Indonésia, Paquistão, Egito, México e Nigéria. Na Conferência, além de serem reafirmados os compromissos de Jomtien e a necessidade de oportunizar o acesso urgente à educação para todos os povos do E-9, com relação às mulheres

ocorreu o reconhecimento da importância do papel feminino na sociedade, sendo um elemento de suma importância para a educação das gerações futuras (UNESCO, 1993).

Novamente a questão de gênero foi pautada nos organismos internacionais, em que, no Encontro de Meia Década do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos – em Aman, Jordânia, de 16 a 19 de junho de 1996 –, foi concedida ênfase na necessidade premente de fechar a lacuna do gênero na educação, tanto uma questão de equidade simples quanto a abordagem da educação da mulher como estratégia para conter o crescimento demográfico e promover o desenvolvimento.

Segundo o documento lavrado no encontro, nenhum ponto foi mais salientado em Jomtien, porém, ainda havia muito a avançar, pois aduz que a visão ampliada da educação básica defendida de forma contumaz em Jomtien, estaria sendo reduzida a uma simples ênfase em se colocar maior quantidade de crianças na escola.

A Conferência de Aman (Jordânia), ocorrida em 1996, reafirmou as prioridades e as metas definidas em Jomtien e, assim, redefiniu como objetivo precípua a educação das mulheres para superar a explosão demográfica dos países subdesenvolvidos e também vencer o hiato de gênero existente, visualizado mediante as diferenças dos níveis educacionais estabelecidas entre homens e mulheres.

A Conferência de Dakar, realizada em 2000, em reunião da Cúpula Mundial de Educação, originou o “Marco de Ação de Dakar” – intitulado “Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivo” –, teve como propósito garantir e assumir os compromissos com a educação, os quais foram delimitados nas conferências anteriores, bem como estabelecer seus próprios objetivos novamente em Dakar.

No documento, foi concedida ênfase na educação das mulheres, dispondo em seu texto final sobre a necessidade de eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e também alcançar, até 2015, a igualdade de gênero na educação, com foco na garantia do acesso pleno e equitativo de mulheres na educação básica. Ainda, o documento assinala que a educação é um direito humano fundamental, necessário para assegurar a paz no interior dos países, a mola propulsora para o desenvolvimento sustentável e, portanto, estabelece-se que para a consecução das metas relativas à redução da pobreza, os países precisam avançar nas políticas de universalização da educação básica.

Em 1995, para auxiliar no acompanhamento e monitoramento dos indicadores estabelecidos como metas nas conferências, as Nações Unidas, com base no Relatório de Desenvolvimento Humano, criou o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado ao Gênero (IDG) e a Medida de Participação Ajustada ao Gênero (MPG), medias compostas com o

propósito de avaliar a desigualdade, tomada a partir de indicadores relativos à esperança de vida, de educação e de renda.

Complementando o Índice de Desenvolvimento Humano, as Nações Unidas criou o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado ao Gênero (IDG) e a Medida de Participação Ajustada ao Gênero (MPG), para verificar o nível de desigualdade de gênero e na esfera privada, as organizações não governamentais criaram o Informe Controle Cidadão, que tem por escopo monitorar os compromissos assumidos pelos governos dos países na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento, ocorrida em Copenhague, em 1995, e na IV Conferência da Mulher, realizada em 1995, na China.

A proposta embutida no Controle Cidadão criado por organizações não governamentais, consiste em estabelecer um mecanismo para mensurar o Índice de Compromissos Cumpridos, elaborado com base nos indicadores de distância de metas e vontade política. No Brasil, o Controle Cidadão é denominado “Observatório de Cidadania”, e para realizar a avaliação das distâncias de metas, são utilizados dados das áreas da saúde, pobreza, nutrição, saneamento, habitação, educação, mulher e desigualdade de gênero.

Ponto comum estabelecido entre o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado ao Gênero (IDG) e a Medida de Participação Ajustada ao Gênero (MPG), definidos pelas Nações Unidas, e o controle Cidadão, das Organizações Não Governamentais, reside no fato de que ambos, para acompanhar a desigualdade de gênero no aspecto educacional, utilizam-se das taxas de escolaridade de homens e mulheres, nos diferentes níveis e idades.

Porém, os indicadores não levam em consideração alguns elementos importantes, por exemplo: as desigualdades regionais, as diferenças de idade, a composição étnica entre outros, os quais, ao final, podem comprometer metas e resultados, pois com base nos indicadores globais o governo brasileiro, em tese, teria cumprido com todos os compromissos estabelecidos em Jomtien e nas demais conferências, à exceção dos compromissos relacionados à gravidez precoce de adolescentes e jovens, o que praticamente tem exaurido os desafios educacionais e de desigualdade de gênero.

Os efeitos de tomar a avaliação do cumprimento de metas e objetivos com base nos indicadores globais é assumir a possibilidade de incorrer em equívocos, como por exemplo, e afirmar que, no Brasil, as metas relativas ao acesso universal à educação para homens e mulheres não são aplicáveis, uma vez que os índices demonstram o nível de escolaridade de mulheres é superior ao dos homens, o que sabemos ser, na prática, não correspondente diante das desigualdades regionais que prevalecem.

Ainda, temos que deter cautelas ao realizar afirmações referenciadas em indicadores globais, em exemplo, quando apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que nas regiões Norte e Nordeste, as mulheres atuantes no mercado formal apresentam maiores médias de anos de estudo e, as menores no mercado informal, de fato não significa que tais regiões são detentoras de maior escolarização média, e sim, tendo como foco o emprego formal, tais regiões apresentam baixa formalização e por conseguinte, as mulheres mais qualificadas estão no emprego formal.

Assim, há uma informação distorcida, a qual conduz a questionamentos sobre o sistema educacional brasileiro, ponto comum com alguns países do mundo subdesenvolvido, mascarando a desigualdade de condições de acesso e permanência no sistema para homens e mulheres, pois conhecemos que a realidade aponta para um abismo de condições de acesso associado à origem econômica e ao pertencimento racial, os quais conduzem à contraposição entre as formas de interação estabelecidas entre as hierarquias de gênero e suas formas de interação com as de raça e classe.

A Declaração de Hamburgo derivou da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997, e nela, além das diretrizes voltadas especificamente à educação de jovens e adultos, tratou de incluir em sua agenda a questão da equidade de gênero e a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais a todas as mulheres, pois, como demonstrado no evento, o analfabetismo é o maior entrave para o desenvolvimento, e a falta de acesso à educação mínima configura uma lesão a um direito humano fundamental, sendo que, dos analfabetos, a maioria eram mulheres.

Assim, foi retirada da Conferência a necessidade de priorizar a ampliação das oportunidades educacionais às mulheres, respeitando-se sua diversidade (UNESCO, 1999).

4.2 REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO E DO BANCO MUNDIAL

As propostas educacionais do Banco Mundial se baseiam em três pressupostos básicos: *“Recuperación de los costos públicos de la educación superior y reasignación del gasto público en educación a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales”* (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 2). Com essa afirmação, o Banco Mundial procura desqualificar a educação superior, colocando-a como onerosa. Isso culminou não somente no contingenciamento dos investimentos desse nível de ensino como também na abertura da exploração econômica para as empresas privadas.

Outro pressuposto basilar das propostas educacionais reside na “*Creación de un mercado de préstamos para educación, conjuntamente con el otorgamiento de becas selectivas, especialmente en el nivel superior*” (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 2). Tal propositura revela o ideário privatista para com a educação superior, cujos custos os governos não conseguiriam suportar, necessitando não somente haver uma melhor seleção na oferta como também o custeio com a participação das famílias e, por fim, a “*Descentralización de la administración de la educación pública y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas por las comunidades*” (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 2). Tal assertiva coroa todo o pacote de medidas que foi implementado nos países do Terceiro Mundo com o primado na descentralização e no fomento à criação das escolas privadas.

Tratam-se de propostas que sequer poderiam ser enquadradas como conservadoras, mas sim reacionárias, típicas das frações de pensamento mais medíocres em matéria de desenvolvimento humano e educação, em especial pela forma reducionista e pragmática como são tratadas as denominadas áreas sociais, entre elas, a educação. Todas as propostas representam, em essência, o pensamento hegemônico das políticas de capitalismo neoliberal, em especial, a redução de gastos com benefícios sociais, a privatização e o fomento da livre concorrência, todas, em certa medida, intrincadas com a questão do Estado mínimo.

Esses pressupostos, todavia, têm e podem ter inúmeros desdobramentos que, por sua vez, têm implicações com um projeto bem mais amplo, o qual visa à criação de condições objetivas para uma concepção de sociabilidade adequada à atual conjuntura do sistema político-econômico vigente.

Embora o documento abrigue o propósito cívico da educação de que a sociedade, como um todo, partilhe dos mesmos valores, voltados à libertação política, segundo o Banco, a situação é de fácil identificação na Europa Oriental e Asia Central, e, inclusive, a consolidação dos governos civis democráticos acaba por se contradizer à recomendação que postula sobre a necessidade de realizar um tratamento diferenciado, em especial para as escolas privadas.

Para a Comissão (1998, p. 180), a educação não fica circunscrita a uma despesa social, mas, sobretudo, como investimento econômico e político, capaz de produzir benefícios a longo prazo. Assim, o desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, então, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise.

Sob essa concepção eminentemente economicista – a qual visa, em última instância, à formação de força de trabalho em conformidade com o atual modelo de sistema produtivo –, surgiu a ideia de que o investimento na educação escolar, em especial no ensino básico, resultaria na maior produtividade dos indivíduos, o que levou o BM a canalizar recursos para o setor educacional, incluindo a educação como prioridade nos seus documentos oficiais. Isso está diretamente ligado à questão da governabilidade, apesar de o Banco insistir no argumento de visar à redução da pobreza.

Segundo Demo (1980, p. 10), “Dentro do contexto capitalista, aceita-se normalmente que a desigualdade social possa ser reduzida, mas não eliminada [...]”. Com tal excerto, o autor pretende elucidar que o sistema capitalista até admite a diminuição do abismo social, porém, não seu fim, uma vez que a desigualdade é intrínseca ao capitalismo, pois são interdependentes e indissociáveis, a desigualdade reside na gênese desse sistema.

Em essência, a concepção de educação da Comissão é idêntica ou, na melhor das hipóteses, muito similar à do Banco Mundial, posto que, nos documentos do Banco, o léxico é eminentemente economicista, o que pode causar certo estranhamento ou não identificação entre uma parcela de profissionais da educação. Contudo, as similitudes e as possíveis diferenças devem ser analisadas em um contexto político e econômico, tendo na ofensiva neoliberal uma resposta à crise estrutural do capital, que deixava rastros das relações de trabalho. Melhor dizendo, na visível precarização dessas relações, no salto da desigualdade social estampado na concentração alargada de renda, no desemprego estrutural e, por sua vez, na grande instabilidade da sociedade que ameaçava a classe dominante.

Na proporção com que a marginalização e a pobreza dos trabalhadores se acentuavam, era fragilizado o equilíbrio social, o qual preocupava os intelectuais e os grandes capitalistas. Segundo Neves e Sant’Ana (2005, p. 33):

Os excluídos desse projeto, contingente mais direta e negativamente afetado pelo neoliberalismo, constituíram um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois, representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia.

A iminência de uma convulsão social era objeto de preocupação dos intelectuais e da burguesia, que se voltavam para a manutenção dos privilégios decorrentes da dinâmica de exploração viabilizada pelo capitalismo, e, assim, foram elaborados planos e justificativas para implantação de reformas educacionais nos países, dando ênfase na integração global e no crescimento econômico.

Na mesma esteira, as políticas educacionais passaram a ser implantadas com o escopo de ampliar os espaços para os grandes conglomerados de empresas, o que ocorreu por meio da utilização de grande publicidade no entorno de declarações e programas sociais compensatórios, os quais se utilizavam de cooptação para aniquilar possíveis resistências.

No Relatório da Comissão é utilizado um léxico menos economicista, ressaltando outros aspectos, que, em decorrência inclusive de uma leitura menos atenta, parece torná-lo mais palatável, até mesmo para parcelas de profissionais que têm divergências com as políticas do Banco. Em outras palavras, apesar de em essência ambos os documentos serem consoantes, o Relatório assume um tom muito afinado com a concepção redentorista ou missionária hegemônica da educação. Por exemplo: “O primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso de pobreza e da exclusão” (COMISSÃO, 1998, p. 147). Isto é, está em consonância com a teoria do capital humano. Entretanto, diferentemente do léxico economicista direto e incisivo do BM, a Comissão adota, ao apresentar a educação como panaceia, um léxico afinado com a visão redentorista de educação, recorrente em cursos de formação de professores.

Para o Banco Mundial (1986), os governos nacionais não aproveitam a disposição da população para pagar pela educação, desperdiçando, assim, chances de evitarem custos e de aumentarem a arrecadação.

El resultado es que la inversión en el sector de educación es insuficiente y no se aprovecha la disposición de las unidades familiares a pagar por la educación. En los países en que la población crece con rapidez, es incluso posible que disminuya la tasa de matrícula, especialmente en las escuelas primarias, anulando lo logrado en materia de desarrollo educacional.

Identificado o discurso preponderante do Banco Mundial relativo à ineficiência do serviço público, nele inclusa a educação cujo questionamento sobre a qualidade não a poupa, a onerosidade, a morosidade, o baixo retorno, a burocracia, enfim, um setor que não somente era atraente para os investimentos privados como também dependeria deles para sua própria sobrevivência, estampa e determina a abertura das escolas para o mercado privado, pois segundo o Banco, é razoável que as famílias custeiem a educação de seus filhos, uma vez que o Estado não possui força para ofertar a todos os cidadãos, uma educação de qualidade. Ou seja, uma escola de qualidade, que seria um direito subjetivo, inalienável, indisponível, passa a ser um privilégio dos filhos cujos pais podem pagar.

O discurso do Banco Mundial sobre a educação privada não sofre continência, ao contrário, ele avança ao afirmar que a educação em todos os níveis pode ser privada, em especial o ensino superior, pois incorreu no privilégio da educação básica como forma de combater a pobreza e aumentar a produtividade. A educação básica representa a contenção da natalidade, pois o pobre representa custos ao governo e não pode arcar com despesas como saúde e educação, acabando por depender dos sistemas públicos. Assim, no entendimento do Banco Mundial (1996, p. 1), a educação é uma espécie de panaceia:

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar en la economía y en la sociedad.

Tal ponto de vista, aliado aos esclarecimentos sobre as mudanças econômicas globais e as recomendações no campo da educação do Banco Mundial, equivalem a fertilizantes para a disseminação do ideário da nova era, a era das tecnologias, atrelando o desenvolvimento tecnológico ao crescimento econômico dos países devedores. Desse modo, na leitura dos relatórios expedidos pelo BM, abstrai-se a existência de ao menos dois objetivos ocultos, sendo: a) a redução dos investimentos do Estado com a Educação, o ao menos, a educação em nível superior, pois ocorreu a concentração na educação básica das séries iniciais do ensino fundamental; e b) a abertura da educação pública para atuação das empresas privadas, em destaque, o ensino superior. No entorno de tais objetivos figuram a universalização do ensino básico das séries iniciais enquanto prioridade dos governos, a inserção de substantivos como “eficiência” e “eficácia” nos programas governamentais relativos à administração escolar, a abertura para a comunidade, em gestão participativa das escolas –participando inclusive nos custos de manutenção das unidades –, a criação de sistemas centralizados de avaliação e de controle de resultados entre outros.

Através do documento intitulado *Tendências do Setor Privado em desenvolvimento nos projetos de Educação*, do Banco Mundial, foi realizada uma análise sobre as oportunidades do mercado educacional para os investidores privados, concluindo o documento que a liberalização para o setor privado, nos níveis não obrigatórios da educação viria a liberar recursos públicos a serem utilizados no nível primário compulsório.

As transformações de cunho neoliberal no mundo do trabalho e das relações econômicas ditavam a conjuntura vigente na época, sendo de vital importância que os organismos multilaterais realizassem adequações de suas propostas, amoldando-as às

exigências do capital, vindo o documento emanado pelo BM chamado *Prioridades y estrategias para la educación*, de 1996, demonstrar as diretrizes mestras que conduziriam as políticas educacionais dos Estados membros. O documento foi assimilado de forma decisiva no setor educacional e nas agendas dos Estados que pautavam a pobreza e o desenvolvimento econômico. Esse acontecimento impulsionou os Estados a realizarem reformas em seus sistemas educacionais de forma a conferir certa sintonia com as diretrizes do Banco.

Com menor ênfase, o Banco (1996, p. 21) faz referência à limitação do poder da educação: “*La educación contribuye al crecimiento económico, pero no lo genera por si sola*”. Assim sendo, a educação nada pode contra a força do capitalismo, que corrói as bases humanitárias de edificação de uma sociedade melhor de se viver. A educação sozinha tem atuação pífia em face do império do capital e deve se divorciar da concepção que lhe foi posta de redentora de todas as mazelas sociais.

Contudo, a Comissão (1998, p. 180), embora singelamente, reconhece a limitação da educação, ela também apresenta a educação como solução para tudo: “O desenvolvimento da educação permite, de fato, lutar contra um conjunto de fatores de insegurança: desemprego, exclusão social, desigualdades de desenvolvimento entre nações, conflitos étnicos ou religiosos”. Essa concepção preponderou por muitos anos, e prepondera até os dias atuais, como a educação salvacionista e indutora do desenvolvimento e da superação da pobreza, pois “quem estuda sobe na vida”, ideário fartamente combatido, pois a realidade demonstra que no capitalismo não há espaço para todos e a escolaridade não constitui passaporte certo para o sucesso.

A teoria do capital humano também é presente na análise da CIA (AGÊNCIA, 2006), a qual entende que as nações as quais ficarem para trás na adoção de tecnologias tendem a ser as que fracassaram anteriormente na aplicação de políticas estimuladoras do uso de novas tecnologias – tais como bom governo, educação universal e reformas de mercado – e não por serem simplesmente pobres.

De modo geral, as décadas de 1990 e 2000 marcaram o processo de reconstrução da base social minada pela ortodoxia das práticas neoliberais. Diretrizes político-sociais foram redefinidas também com o objetivo de garantir a estabilidade em torno do consenso burguês. Buscou-se readaptar as ações do Estado, reavendo certas medidas, mas não a estrutura em que elas estão inseridas. É também a partir dessas necessidades que as atenções do Estado se dirigiram para a promoção de políticas sociais focalizadas em grupos sociais que potencialmente representam risco à sociabilidade do capital.

Os grupos sociais que representavam ameaça ao capital, segundo Neves e Sant'Anna (2005, p. 33),

[...] ao serem transmutados em incluídos, passam a não somente ser agraciados com os serviços sociais citados; muito mais que isso, tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado.

Justificada pela missão de formar o *cidadão do terceiro milênio*, a parceria Estado/Banco Mundial assume a função de pedagogo, com a tarefa de treinar indivíduos predestinados aos substituíveis postos de produção, condicioná-los às necessidades do consumo e “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Essa missão pragmática desenvolvida pelo Banco Mundial não mascara os propósitos manipuladores das grandes corporações que exercem influência, para não dizer, domínio, sobre as ações do Banco, cuja tendência é fechar os olhos para a realidade afeta à desigualdade estrutural, pela qual a maioria esmagadora da população, representada por trabalhadores que não possuem alternativa diversa senão vender sua força de trabalho por valores ínfimos, e, ao final da produção, não lhes é permitido usufruir das benesses de sua própria produção, pois a exploração é tamanha que a principal meta do indivíduo se resume na luta pela sobrevivência.

Desde 1990, a ONU, apesar de seu fulcro neoliberal, insiste, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na tecla de que o centro da pobreza não seria a carência material, mas a dimensão política da exclusão. Tal posicionamento resulta em que o fator decisivo de sua debelação seria a educação, no campo das políticas públicas, e a organização política coletiva, no campo civil.

A preocupação do Banco Mundial com a pobreza e a educação como principal instrumento para a superação segue uma tendência voltada ao mercado, pois, segundo o Banco, com o aumento da educação do trabalhador, serão melhoradas as suas habilidades e essas melhoras irão refletir na produtividade, a qual movimenta o mercado e a competição, reafirmando, assim, a lógica do neoliberalismo, que, segundo Soares (1996, p. 27), “[...] 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 liberalismo econômico”.

O mote de investimento no “capital humano” deriva do entendimento do Banco Mundial da necessidade do governo prestar serviços sociais essenciais nas esferas de saúde e educação aos pobres, verificado nos documentos oficiais emanados pelo Banco sobre a pobreza, enquanto relatórios. Tais políticas focalizadas nos pobres concebem que o aumento do capital humano, se dá pelo entendimento de que o pobre possui poucos bens, mas que o mais importante deles é a força de trabalho e o tempo para se trabalhar e produzir. Assim, a educação, quando inserida na agenda dos investimentos, deve ter como intenção maior o aumento da produtividade da força de trabalho. O ideário predominante estabelece a relação do aumento dos conhecimentos com a escolaridade básica, implementação de maior força de trabalho, o que gera maior produtividade para o mercado, maior competitividade e maior lucro para os que detêm os meios de produção. Assim, no relatório sobre a pobreza do Banco Mundial, de 1990, conclui-se que o indivíduo pobre não possui condições de inserção no mercado e, portanto, é desprovido de potencial competitivo. Logo, o governo deve investir no capital humano por intermédio da educação, para que o próprio Estado seja, com brevidade, aliviado do ônus de custeio da massa pobre da população. Para Fonseca (1996, p. 30), “[...] no setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação”.

Contudo, na prática, essa sequência de raciocínio nem sempre redunde na superação das condições de pobreza e melhoria da condição de vida do indivíduo pobre. Primeiro porque o mercado não tem o potencial para absorver todo o contingente humano de trabalhadores, requisitando, em um momento posterior, maior especialização e qualificação, e segundo, porque o sistema não alberga nem concilia o desenvolvimento social com o crescimento econômico, pois o sistema vigente prioriza a exploração e acumulação e não a distribuição justa dos dividendos decorrentes do aumento da produção. Assim, no entendimento de Demo (1980, p. 10), “[...] o crescimento econômico é condição necessária, mas não suficiente para promover o desenvolvimento social, já que pode perfeitamente conviver com o acirramento da pobreza da maioria da população”.

Além dessas considerações, segundo Frigotto (1995, p. 41), “[...] cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação, por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social”, o que nos reporta a uma reflexão sobre os investimentos governamentais e seus verdadeiros propósitos, vale dizer, a manutenção da dinâmica de exploração perpetuada pelo capital.

Para Lombardi (2006), o discurso da educação como panaceia para todos os males é muito antigo. Ele nasceu com a sociedade capitalista, como parte de um discurso ideológico produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão de saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador. Apareceu já com essa característica geral, abstrata, a-histórica, como se essa escola sempre tivesse existido, cumprindo um papel central no desenvolvimento e na vida dos indivíduos. No Brasil, isso não foi diferente, pois desde o Império esse repetitivo discurso de que a educação consiste em elemento fundamental para a sociedade sempre esteve presente, sendo acionado para justificar a diferença de desenvolvimento econômico e social, em comparação com os chamados países desenvolvidos (LOMBARDI, 2006, p. 4).

Demo defende que (1980, p. 12) “[...] a educação tende a ser um remendo social, solidificando a ilusão do pobre, segundo a qual quem estuda sobe na vida”. O autor questiona, com propriedade, a educação salvacionista, redentora das mazelas sociais, vendida pelas entidades governamentais, com promessas, direcionadas a população mais pobre, que não conseguem cumprir, posto que o mercado é seletivo, excludente e não comporta todos os que, em tese, possuem capacidade produtiva, e mesmo quando o mercado recebe essa mão de obra, prevalece o regime de exploração e quando o trabalhador consegue sobreviver, arcar com o sustento próprio e de sua família, já deve se dar por satisfeito, quiçá almejar “subir de vida”.

A limitação do poder da educação é ressaltada por Lombardi (2006, p. 4):

Sabemos muito bem que a educação não tem todo esse poder de determinar os rumos da sociedade. Reduz tudo a um aspecto, ideologicamente escamoteando que sem uma profunda transformação econômica, política e social, pouco avançaremos na resolução dos graves problemas gestados pelo próprio desenvolvimento da sociedade burguesa – como a miséria, as guerras, a destruição do meio ambiente, o desemprego estrutural e outros.

Pelo critério de retorno econômico, o Banco prioriza o ensino fundamental, pois “[...] *las tasas de rentabilidad son más altas para la educación primaria, seguidas de las correspondientes a la educación secundaria y la superior*” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 24). Abstrai-se que o retorno econômico é expressão típica de uma instituição financeira, contudo, a rentabilidade social referida pelo Banco Mundial na verdade tem maior ênfase na perspectiva de rentabilidade econômica propriamente dita, pois se afere não somente a educação comparada com outros investimentos como saúde, segurança pública e seguridade

social como também estabelece comparação da educação com a própria educação nos seus diversos níveis.

Tal argumento se comprova nos próprios relatórios do Banco Mundial, que na tentativa de justificar a manipulação ideológica existente na primazia dos investimentos em educação básica, em detrimento dos demais níveis de ensino, utiliza-se de expressões típicas do neoliberalismo, como produtividade, rentabilidade e outras. Eis o argumento do Banco Mundial ao efetuar a comparação da rentabilidade entre os níveis de ensino: “[...] *los efectos de la educación en los ingresos y la productividad demuestran que en muchos países el dinero que se invierte como promedio en la enseñanza primaria rinde más del doble del que se invierte en educación superior*” (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 1).

Uma exigência válida para todos os países, mas de acordo com modalidades e conteúdos diferentes: *reforço da educação básica*; daí a importância dada ao ensino básico e suas aprendizagens clássicas, ler, escrever, calcular, mas também poder se exprimir em uma linguagem que facilite o diálogo e a compreensão.

Tanto para a Comissão quanto para o BM, o mundo e a educação estão em crise. A educação, segundo o BM, é importante para o crescimento econômico e deve estar associada a mercados competitivos, cuja existência é condicionada à estabilidade econômica, política e social.

El crecimiento más fuerte se logra cuando la inversión en capital humano y en capital físico tiene lugar en economías con mercados competitivos de bienes y factores de producción. Esos mercados son resultado de La estabilidad macroeconómica, el buen funcionamiento de los mercados de trabajo y la apertura al comercio internacional y a las corrientes de tecnología (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21-22).

Coerente com uma concepção economicista de educação, o Banco adota uma concepção de gestão empresarial, orientada para resultados, ou seja, pautada por critérios exclusivamente quantitativistas, visando à redução de gastos a qualquer custo. A vigilância e avaliação são algumas das formas de se manter o controle, que segundo o Banco:

[...] una mayor concentración en la vigilancia y la evaluación durante y después de la ejecución de los proyectos, y más esfuerzos tendientes a fortalecer las administraciones de educación de los prestatarios” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 174).

4.3 EFICÁCIA E EFICIÊNCIA VERSUS QUALIDADE

A questão da eficácia permeia os documentos analisados, servindo de pretexto para todas as propostas defendidas pelo Banco. Em linhas gerais, a eficácia é apresentada como a redução de custo, porém, redução de custo é apenas um dos argumentos do Banco, pois, na realidade, tem implicações que extrapolam a questão financeira propriamente dita.

También hay pruebas de que los recursos no se utilizan en las escuelas con la eficacia que cabría esperar. En muchos países en desarrollo, el gasto público se encauza hacia las escuelas con arreglo a formulas uniformes de financiación que se prestan muy poco para promover su utilización eficaz (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 1).

Ineficácia, para o Banco, está associada a custos, principalmente com os salários da docência. A falta de concorrência entre as escolas, assim como a falta de responsabilização da administração e da docência da escola para com estudantes e seus responsáveis são fatores agravantes.

Las reglas de dotación de personal, las escalas de sueldos y las asignaciones para otros insumos escolares son fijas, de modo que los directores de las escuelas tienen poca libertad de acción en materia presupuestaria. Además, con frecuencia lo que se gasta con esos otros insumos es muy poco en relación con los gastos de sueldos del personal docente. Asimismo, los directores de las escuelas tienen poco margen para adaptar las normas establecidas a nivel central (relativas a los títulos exigidos a los maestros, los planes de estudio, los libros de texto, los horarios, etc.) a las condiciones locales. Ese problema se agudiza debido a la falta de competencia entre las escuelas; como los administradores de éstas responden sólo muy indirectamente ante los estudiantes y sus padres, tienen poco interés en buscar el medio más eficaz en función del costo para suministrar el tipo de educación que las familias desean (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 1).

Em outras palavras, o que o Banco defende é a flexibilização, a qual, no dicionário do Banco, tem por sinônimo a maior precarização do trabalho, em especial do docente. Dessa forma, flexibilização, descentralização, autonomia e participação, alguns dos principais pilares das políticas educacionais do BM, têm por objetivos principais dar maior poder à direção, em termos de recursos humanos – uma vez que o modelo predominante de contratação no sistema público-estatal de ensino torna um pouco menos fácil a aplicação de determinadas medidas administrativas contra os profissionais da educação – e, após o intensivo e constante treinamento midiático para internalização da concepção de educação mercantil, colocar as populações, em sua ampla maioria, já devidamente convencida da necessidade e importância da formação para o mercado de trabalho, para exercer o controle no

local e em tempo real do trabalho da escola. Essa é uma forma de se reduzir a capacidade de resistência docente e de implementar – com a ajuda e o aval das populações – políticas conservadoras ou reacionárias, que o Estado, por diversos motivos, até então não conseguira fazer, não obstante os constantes aprimoramentos e implantações de técnicas e mecanismos de controle (APPLE, 2003; 2005; TORRES, 2003).

Para a Comissão (1998, p. 182), “A eficácia consiste em investir o dinheiro público onde ele produza o rendimento mais elevado – no caso da educação é, geralmente, na educação básica”. Tal excerto nos permite inferir que a educação básica representa, para o Banco Mundial, o nível de ensino pelo qual o retorno do investimento é mais célere, repercutindo na eficácia, que redundando na possibilidade do investimento ser menor e o retorno mais rápido.

Porém, a eficácia também nos reporta à qualidade, vale dizer, o questionamento sobre qual qualidade de educação se pretende com a diminuição do investimento e a rapidez do retorno, elementos predominantes nos investimentos educacionais no nível da educação básica.

No que se refere à qualidade da educação para o Banco Mundial, a concepção dominante é o estabelecimento da vinculação entre qualidade da educação e aferição de resultados obtidos por meio de exames em larga escala, sendo relegadas a segundo plano questões como qualidade social, ética e desigualdade, e, assim, o BM não somente prioriza como considera expressão de qualidade os parâmetros de mercado, que, conforme Dourado e Oliveira (2009, p. 11): “A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”.

Segundo os autores, o Banco Mundial indica que a melhoria da qualidade da educação se efetivaria mediante a garantia de insumos como livros didáticos, laboratórios e equipamentos para as escolas, a formação pedagógica para os professores e a criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem em larga escala, o que redundam na viabilização dos meios físicos de aprendizagem para melhorar a qualidade. Segundo Sobrinho (1999, p. 161),

O que aí está em questão não é a qualidade ou mesmo a excelência como valores ético-políticos, não é o critério da cidadania, da participação crítica e democrática, da formação como valor público, mas sim o ajuste e a submissão da educação ao mercado.

A cesta de insumos em detrimento de questões importantes relacionadas à qualidade da educação, como salários de professores, planos de carreira e formação, são, na verdade, a expressão das transformações ideológicas impostas pelo neoliberalismo. De acordo com Enguita (1995, p. 98), antes, a qualidade da educação estava ligada aos investimentos que nela se empregavam, porém, com a ascensão das práticas neoliberais, ocorreu a mudança de direcionamento das políticas, imperando ideário pautado na eficácia como sendo a obtenção de maior resultado com menores custos e, segundo o autor, “[...] o foco da atenção dos conceitos se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”.

Conforme Enguita, a qualidade buscada por meio de aferição de resultados escolares resultantes de testes e também de índices de promoção, retenção, abandono e evasão escolar, taxas de egressos no ensino superior ou mesmo comparações com resultados internacionais, são a expressão da lógica do mercado, e, ainda, o “ranqueamento” das escolas em todos os níveis, seja no âmbito das cidades, seja no de estados ou países, atestam a estrita vinculação entre a qualidade com o desempenho em testes realizados por padrões iguais, em locais e indivíduos com condições históricas diferentes.

A qualidade em voga nos dias atuais está relacionada com a quantidade e, portanto, tem como referência os índices e taxas da educação, taxas de ingresso, de aprovação e de média geral de notas, em que a questão da individualidade é camuflada, pois se preocupam não somente se todos estão tendo o acesso à escola, mas também com quantos anos passamos por ela, também ao se preocuparem no critério de o quanto aprendemos, se preocupam se possuímos a média mínima para avançarmos as etapas.

Em uma visão objetiva, entendemos que avaliar é necessário, porém, a questão maior é o que fazemos com o resultados de uma avaliação, quais políticas serão implementadas decorrentes de uma avaliação, de forma a estabelecer metas que venham a unir qualidade e quantidade no sentido estrito de oportunizar o acesso e a permanência de todos na educação, mas também que a aprendizagem efetiva ocorra de maneira que o indivíduo possa atuar na sociedade de forma plena, crítica e responsável, no exercício da cidadania. Na concepção de Cortella (2002, p. 25), qualidade e quantidade são imbricadas: “Numa democracia, se não há quantidade total atendida, não há qualidade social. Quantidade não-atendida não significa qualidade. Qualidade sem quantidade não é qualidade; é privilégio.”.

Tal entendimento se dissocia da “qualidade total”, que tem suas bases fincadas na competição e na produtividade imposta pelo capital. Referimo-nos à qualidade humana, relacionada à injustiça social e à má distribuição de renda características em nossa sociedade,

problemas que necessitam ser superados numa sociedade que já não aguenta mais as consequências do capitalismo. Para tal, reconhecer a educação como instrumento para a consecução de objetivos fundados na edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, consiste em ponto pacífico, porém, é de igual importância adquirir a consciência de que a educação sozinha não possui força contra o capital.

Para Frigotto (1995, p. 41),

[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ - são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Os grandes mentores dessa veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, o BID, a UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por essa trilha, podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão (FRIGOTTO, 1995).

Segundo Silva (1995, p. 12),

É obviamente importante nesse processo de construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista a criação de novas expressões e termos a redefinição de velhos *slogans* e palavras e sua vinculação respectivamente positiva ou negativa ao campo bom (o capitalismo, a livre iniciativa, os empresários, e suas inerentes virtudes) ou ao campo mau (a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos os políticos e seus essenciais defeitos).

Silva (1995, p. 24) entende que “ é até possível que se aumente assim a produtividade e a eficiência, mas é ainda preciso perguntar a quem essa produtividade e eficiência, mais uma vez, estarão servindo”.

Para Enguita (1989, p. 98),

[...] o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada. Hoje

em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado. Assim, “É importante assinalar como as mudanças terminológicas ou, mais especificamente, nas palavras de ordem centrais, expressam precisamente por isso as mudanças de clima ideológico”.

Muitas dessas terminologias são empregadas corriqueira e acriticamente por significativo percentual de professores, inclusive no processo de formação docente, como se a adoção e emprego dessas terminologias ou seus pressupostos tivessem um fim em si mesmos, sem quaisquer vínculos político-ideológicos ou implicações teórico-práticas. Ou seja, como se as técnicas fossem totalmente isentas de quaisquer desdobramentos que não os estritamente técnicos, portanto, acima de quaisquer polêmicas teóricas ou de concepções de mundo.

4.4 A PRESENÇA DO BANCO MUNDIAL NO BRASIL

Hoje em dia, grande parte do destino de cada cidadão, está imersa em um cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação, na qual a interdependência planetária não para de aumentar nos plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa para cada indivíduo, tornou-se, para os dirigentes, uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada dessa “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência desse mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução para os problemas em escala mundial.

Do esgotamento da capacidade de suportar os problemas estruturais decorrentes do capitalismo, emerge a necessidade da sociedade buscar formas de superação do sistema, enquanto condição de sua própria sobrevivência, uma vez que, para Agência Central de Inteligência (CIA) (2006), a preocupação maior reside na reafirmação da hegemonia dos EUA na atual conjuntura, em que os problemas só tendem ao agravamento.

A ordem mundial está no meio de uma mudança profunda: em nenhum outro momento, desde a formação do sistema de aliança ocidental em 1949, a forma e a natureza dos alinhamentos internacionais estiveram em um estado tão convulsivo quanto na última década, quando a hegemonia dos Estados Unidos foi severamente questionada, emergindo um

novo imperialismo. Os grandes desafios internacionais, decorrentes do mundo globalizado – sem considerar seu caráter exato – serão uma característica determinante do mundo de 2020.

Segundo o Banco Mundial (1996), um dos principais fatores de preocupação e, ao mesmo tempo, móbil e objetivo das reformas, é a reestruturação econômica e seus possíveis desdobramentos.

Durante el decenio de 1980 y a comienzos del de 1990, muchos países iniciaron la reestructuración de sus economías, impulsados por los desequilibrios macroeconómicos, una deuda externa excesiva y una economía mundial cada vez más competitiva. Los programas de reforma económica han dado resultados positivos en las dos regiones en que eran más necesarios; el crecimiento económico se ha reanudado en África y en América Latina. Los países africanos han hecho grandes progresos en muchos aspectos fundamentales de la reforma macroeconómica, pero esos esfuerzos se deben mantener y ampliar, especialmente en lo que se refiere al logro del equilibrio fiscal (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 101-102).

Além desse panorama, a CIA (AGÊNCIA, 2006, p. 98) destaca outras características significantes, quais sejam, as contradições da globalização, as potências emergentes e a mudança da paisagem geopolítica, os novos desafios à governabilidade e um sentimento de insegurança mais profundo.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2009), principalmente a partir dos anos 1970, as políticas econômicas adotadas por diversos governos só vêm fazendo piorar ainda mais as condições de vida das classes populares, uma vez que, desde os anos de 1970, em especial as classes trabalhadoras da América Latina e África, vêm sentido os efeitos mais diretos da ofensiva do capital, que recai sobre a população, as imposições derivadas do capitalismo de uma gestão econômica de mercados desregulamentadores em favor do capital, que propõem o enfrentamento com violência dos movimentos que se insurgem contra o regime, a cooptação dos sujeitos que compõem a bases dos movimentos sociais, e ainda dispõem de bloqueios econômicos e inclusive declara guerra contra os países que imprimem certa resistência ao modelo econômico vigente.

Porém, segundo esses autores (DAL RI; VIEITEZ, 2009), as classes populares, em especial aqueles setores mais organizados, não se submetem com facilidade às condições repressivas, ao contrário, vários movimentos vem sendo identificados em países como Equador, Bolívia, Argentina, México, Chile, Colômbia, Peru e, mais recentemente, Brasil. No segundo semestre do ano de 2013, a população ganhou as ruas em protestos contra as mais variadas práticas atentatórias aos direitos do trabalhador, em exemplo: pedágio, corrupção, valor da tarifa de transporte coletivo, precarização do atendimento no sistema público de

saúde, educação, ocorreu o despertar da sociedade, que demonstrou que a passividade e a subserviência, não mais figuram como características predominantes na estrutura social brasileira.

Embora em locais, momentos e intensidade distintos, a mola propulsora dos movimentos possui identidade na rejeição das práticas neoliberais, pugnando a sociedade pelo fim da regressão social decorrente da desregulamentação e precarização do mercado de trabalho, ao desemprego e à ampliação crescente da miséria e dos pobres, que, por sua vez, estão ligados às políticas generalizadas de privações e concessões cada vez maiores às grandes corporações, especialmente às dos países hegemônicos.

Os movimentos afetam diretamente a governabilidade, que segundo Santos (2007, p. 159), significa a conservação da confiança dos mercados por intermédio da manutenção de um bom ambiente para os negócios. Assim, a insurgência da população contra a política vigente, atinge a manutenção do ambiente favorável aos negócios, pois o favorecimento sempre pende para os interesses das grandes corporações. De certa forma, imbricada com a questão da governabilidade está a governança, que, conforme Santos (2007), é uma terminologia que vem sendo muito utilizada pelo Banco Mundial e pelo FMI e derivada da expressão *good governance*, que significa bom governo, ou seja, a utilização do gerenciamento dos recursos econômicos e sociais de forma a promover desenvolvimento sustentável, equidade socioeconômica, a garantia dos direitos humanos e, ocultamente, a manutenção da hegemonia para a estabilidade das relações.

A democracia, segundo as agências multilaterais, consiste em um regime adequado para proporcionar a governança, pois faz concessão de espaços limitados de participação popular, elemento que ainda engatinha nos países hegemônicos, figurando, literalmente, “um caminho a descobrir”. Especificamente no caso do Brasil, a ressonância dessas políticas aparece em legislações como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) entre outros documentos oficiais do Governo Federal que prevêm ou fazem menção à gestão democrática no ensino público, além de outras formas e instâncias nas quais são/estão previstas a participação popular.

Considerando-se o papel de protagonista desempenhado pelo Banco Mundial no estabelecimento e imposição de políticas aos países, em especial na área da educação, o fato de o Banco ser uma das principais agências internacionais responsáveis pela difusão e implantação, em todo o mundo, das políticas e reformas necessárias à governabilidade, faz-se necessária a análise de documentos dessa instituição com vistas a identificar sua concepção e

o significado da democracia proposta e, por conseguinte, de descentralização, autonomia e participação. A partir disso, então, tentar identificar pontos de confluência entre as proposições do Banco com as políticas educacionais brasileiras, em especial a gestão democrática no ensino público-estatal, e tentar entender a concepção de democracia, descentralização, autonomia e participação, não explicitada nas legislações, em especial na LDBEN 9394/96.

O Banco Mundial, por meio dos ajustes estruturais colocados aos países em desenvolvimento, demonstrou sua relevância no significativo papel de difusor dos ideais capitalistas, o que culminou na expansão da hegemonia norte-americana no mundo e consolidou o mercado sob os parâmetros de eficiência e eficácia na produção e na distribuição de bens e serviços. Ainda, a racionalidade dos gastos nos setores sociais desses países, implementação de abertura de mercado e privatização de instituições pública, contribuiu para a reordenação do sistema capitalista mundial, que serve à satisfação dos interesses das grandes instituições financeiras e os conglomerados de empresas.

De acordo com o discurso do Banco Mundial, as medidas de reestruturação econômica dariam conta de colocar os países nos caminhos do desenvolvimento sustentável, viabilizando-lhes a tão almejada estabilidade econômica e o retorno de investimentos externos, ocultando, com certeza, que os princípios abstraídos do Consenso de Washington redundariam também na intensificação da pobreza e da desigualdade social.

Coraggio (1996, p. 11) entende que, segundo as orientações do Banco Mundial e demais organismos financeiros internacionais, a lógica seguida no desenvolvimento de tais políticas se baseia na seguinte ordem:

[...] Primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo; ao termo do processo, os direitos sociais (se ainda houver a quem destiná-los). Nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as políticas devem ser assistenciais e compensatórias.

Com efeito, as orientações vertidas pelo Banco Mundial para as políticas sociais são adstritas à compensação dos efeitos das transformações tecnológicas e econômicas, intrínsecas ao capitalismo, assegurando, com os ajustes estruturais, a liberação das forças de mercado e supressão de direitos universais.

O cenário marcado pela desigualdade é de suma importância para o desenvolvimento das forças produtivas sem limites, mantendo a progressão do mercado capitalista livre de possíveis intervenções do Estado, haja vista sua minimização.

Nesse aspecto e nos demais, o governo brasileiro se curvou diante das condicionantes do mercado e das práticas neoliberais proclamadas pelos organismos multilaterais e realizou a opção de aderir ao projeto de modernização e crescimento propostos pelo BM e FMI. Tal ato representou, desde 1990, o aprofundamento da exclusão social. O preço dessa opção lamentavelmente foi suportado pela população, que sentiu a falta de compromisso do Estado com políticas públicas voltadas para a resolução das questões sociais, partindo, desse ponto, o aumento generalizado do desemprego, marginalidade e exclusão. Assim sendo, a educação exerceu um papel fundamental para a difusão dos ideais do capital, pois possuía o poder de manipulação das massas, conduzindo para a resignação e a naturalização da desigualdade.

Porém, até a década de 1960, os financiamentos do Banco Mundial voltados para os setores sociais não vigoravam, passando somente na década de 1970 a se voltar para tais áreas, inclusive a educação, haja vista as tensões sociais provocadas por movimentos que incidiam nos países da América Latina, sendo necessário resguardar a estabilidade dos mercados europeus.

Com os objetivos voltados para a melhora na produção agrícola, para enfrentar os problemas relacionados à pobreza no mundo, o BM impulsionou reformas educacionais em vários países. Entretanto, no Brasil, foram intensificados os investimentos na educação em nível técnico para ingressarem no mercado e contribuírem para a melhora do setor agrícola. Assim, ocorreu, na década de 1970, o primeiro empréstimo concedido ao governo brasileiro pelo Banco Mundial, com o escopo de implementar o ensino profissionalizante de nível médio, industrial e agrícola, sendo este executado no período de 1971 a 1978. O financiamento provisionava a criação de “centros interescolares, na linha do ensino profissionalizante, obrigatório, expresso na Lei 5.692/71[3]” (FONSECA, 1996, p. 236).

O segundo projeto financiado pelo BM, igualmente na área profissionalizante, foi executado no período compreendido de 1974 a 1979 e visava à prestação de cooperação técnica para as secretarias estaduais de educação das regiões norte e nordeste do Brasil, com o propósito de promover o reforço na implantação da Lei 5692/71 e conceder o ensino básico vocacional por intermédio da construção de mais de quarenta centros de ensino profissionalizantes.

Já no final da década de 1970, o Banco se voltou para o financiamento de modalidades de educação à distância, como o Telecurso 2º Grau, exibido diariamente por uma rede de

televisão nacional. Porém, na década de 1980, os investimentos se voltaram para as séries iniciais do ensino fundamental (1º Grau), conforme expõe Fonseca (2007, p. 52) em “O Banco Mundial e a Gestão da educação brasileira”:

A educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado. Esta última questão foi considerada como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar pressões massivas por benefícios sociais e econômicos. Embora no Brasil, os projetos de educação primária só tenham sido desenvolvidos nos anos 80, os estudos MEC/BIRD para a implantação desta nova política iniciaram-se em 1975.

No curso da década de 1980, a educação básica primária figurou como prioridade de investimento pelo Banco Mundial, uma vez que prelecionava ser este o nível de ensino que concedia maior capacidade em preparar a mulher para o mercado de trabalho e para o planejamento familiar, com vistas ao controle da natalidade, pois se tinha preocupação com o aumento do contingente populacional dos países e suas incidências na proposta de sustentabilidade preconizada pelo Banco.

CONCLUSÃO

Após o término da Segunda Grande Guerra (1939-1945), os Estados Unidos, que já representavam uma potência mundial, saíram fortalecidos por sua capacidade industrial e poder bélico. Contudo, era necessária a sua constituição enquanto poder hegemônico por todos os países e, imbuído desse propósito, teve a monopolização da economia como aliada no processo de consenso. No início, era necessário o rompimento com os ideais de bem-estar social, pois o mote das políticas deveria se pautar no empreendedorismo individual, desprovido de qualquer assistencialismo governamental. Nesse sentido, o Banco Mundial, criado em 1944 na Convenção de Breton Woods, e o FMI figuraram como importantes representantes da nova ordem, porém, registra-se que o propósito inaugural da criação do Banco se deu como uma instituição para prestar auxílio aos países, no sentido de reerguer suas economias, devastadas pela guerra.

A predominância dos grandes conglomerados de empresas, nas décadas de 1960 e 1970, e a crise do capitalismo – na qual os movimentos da sociedade e os intelectuais questionavam a estrutura vigente à época, que, de fato, gerava o desenvolvimento da economia, porém, sem promover o desenvolvimento social –, consistiram em fatores importantes que culminaram na revisão dos propósitos do capital e, por conseguinte, do Banco Mundial, uma vez que o avanço dos ideais socialistas, os quais proliferavam com experiências de alguns países com regimes diversos, preocupava e ameaçava os investimentos havidos com a promoção da hegemonia, eis que imperava a Guerra Fria e o mundo se encontrava polarizado entre os Estados Unidos e a União Soviética.

A reestruturação capitalista se deu para a sua própria manutenção, pois o abismo social – decorrente do sistema rígido baseado na não intervenção estatal –, o aumento do desemprego e as sucessivas convulsões sociais marcavam um cenário de esgotamento do sistema monopolizado pelos grandes conglomerados, os quais predominavam diante da composição do Banco, redefiniram a estrutura política e econômica da instituição, redesenhando os propósitos de atuação do organismo de forma a assegurar a manutenção do capitalismo e tendo como mote a focalização da pobreza.

Sob os argumentos humanitários, a pobreza passou a ser combatida pelo Banco de forma veemente, figurando a educação como um dos mais importantes instrumentos, pois a educação possui ascendência sobre as massas e a capacidade de difusão dos ideais capitalistas é fundada na exploração, na competição e no acúmulo. O poder da educação para com a

massa, de naturalizar as desigualdades, foi exercido com a priorização da educação básica, uma vez que havia o entendimento de que se tratava do nível de ensino que melhor correspondia à relação custo/benefício, ou seja, requeria menor investimento e tinha um retorno mais rápido. Esse retorno era entendido como a superação da condição de pobreza extrema e inserção do indivíduo na vida produtiva.

Nesse contexto, o Banco Mundial representou um importante papel de difusor dos interesses capitalistas, pois condicionava a concessão de empréstimos aos países prestatários à realização de ajustes estruturais, os quais concediam novo direcionamento às políticas dos países e afetavam diretamente a sua própria soberania, culminando na manutenção do regime, na consolidação do mercado e na realização da hegemonia.

Os ideais neoliberais predominavam sobre a economia dos países, incorrendo na abertura dos mercados, no controle do *déficit* público, na diminuição dos gastos na saúde, educação e serviços sociais, na privatização de empresas estatais e na não intervenção do Estado em questões econômicas. Assim, as orientações concedidas pelo Banco Mundial para as políticas sociais foram adstritas à compensação dos efeitos do processo de globalização, reafirmando as políticas de ajustes estruturais e aniquilando os direitos sociais.

A mesma lógica não foi rompida pelo governo brasileiro na adesão aos projetos de modernização, os quais, em tese, gerariam desenvolvimento e inserção no mercado produtivo, porém, o que ocorreu foi o visível aprofundamento das desigualdades, com altíssimas taxas de desemprego e exclusão social. A parte correspondente ao governo brasileiro no pacote de medidas imposto pelo Banco implicava em implementação de investimentos em políticas públicas sociais (saúde, segurança, transporte, infraestrutura, educação, cultura), em especial a educação. Esta protagonizou acentuadas mudanças representadas na priorização de investimentos na educação básica em detrimento dos demais níveis de ensino, a abertura para as empresas privadas explorarem a educação, em especial o ensino superior, a gestão democrática, induzindo a participação da comunidade e de pais na escola, sendo também depositada a responsabilidade aos pais pelo custeio da manutenção das instituições de ensino em muitos de sua frente, a realização de investimentos em insumos, como livros didáticos e laboratórios, em detrimento de políticas salariais de professores, enfim, uma série de mudanças que foram adotadas pelo governo brasileiro seguindo as premissas ditadas pelos organismos multilaterais.

A preocupação do Banco com o monitoramento da pobreza, nos anos de 1980, era recorrente e se concluiu pela permanência da primazia dos investimentos na educação básica, porém, com vistas à educação da mulher, uma vez que os estudos apontavam que a mulher

melhor preparada para o mercado de trabalho retardava e controlava o aumento do contingente populacional, figurando o controle demográfico dos países, uma grande preocupação para o Banco Mundial, pois implicava na projeção de sustentabilidade desenvolvida.

No decorrer na década de 1980, a educação primária se manteve como prioridade de investimentos pelo Banco Mundial, o qual defendia que esse nível de ensino oferecia maior capacidade em preparar a mulher para o mercado de trabalho e para o planejamento familiar, visando à diminuição de sua prole, fundamental para o conceito de sustentabilidade praticado pelo Banco.

Na tentativa de compreender o processo de transformação da educação, em destaque a educação das mulheres e sua inserção na agenda do Banco Mundial, foi necessário desvelar, em meio a discursos humanitários, a forte tendência econômica que foi o mote das ações do Banco, o qual, na ênfase para atingir seus objetivos, levou os países denominados “em desenvolvimento” a renunciarem suas políticas e adotarem a política internacional, tendente a reafirmar os valores do capitalismo e a assegurar os interesses econômicos das grandes potências mundiais.

Verificou-se que a estratégia de investir na educação das mulheres para combater a pobreza dos países periféricos também possui a conotação, pelas agências multilaterais, de promover o desenvolvimento desses países, concedendo à educação da mulher cunho estratégico, com alguns objetivos bem delineados. Ou seja, ela deveria promover o rompimento com o círculo da pobreza intergeracional, impulsionar a abertura do mercado e o desenvolvimento dos países periféricos, por meio da redução das taxas de natalidade e melhorias na educação da mulher. Esta passaria a ter maior preparo para a maternidade, não somente reduzindo a quantidade de filhos como também cuidando melhor da prole, com mais saúde e cuidados nutricionais.

Com o apoio de uma literatura mais crítica, foi possível descortinar as reais intenções do Banco Mundial, que se utiliza da educação como instrumento para promover transformações nos países periféricos. Sob o discurso de impulsionar o desenvolvimento, a equidade social e o combate à pobreza, o Banco Mundial incluiu a mulher em quase todas as suas participações em conferências e documentos oficiais. Assim, com recorrência, tais documentos e conferências dão ênfase à educação feminina como uma forma de combater a pobreza, pois preconizar o empoderamento das mulheres é uma estratégia para o desenvolvimento e o controle da natalidade dos países periféricos, reduzindo-se, assim, a necessidade dos governos investirem em políticas sociais de cunho assistencial.

A questão da educação feminina para o Banco Mundial foi erigida como prioridade, a partir dos anos 1990, com a subscrição de acordos internacionais, nos quais os países periféricos tiveram adesão condicionada para a aprovação de seus projetos e financiamentos, decorrendo da adesão o estabelecimento de compromissos na elaboração de políticas de inclusão educacional da população mais vulnerável socialmente, categoria esta que inclui a mulher.

Importante ressaltar que a contrapartida pelos financiamentos, assumida pelos países periféricos, redundou na assunção das recomendações do Banco Mundial na implementação de reformas e ajustes econômicos, na tentativa de reafirmar o poderio econômico e a hegemonia dos países detentores mundialmente de maior capital. Nesse aspecto, o Banco Mundial se une a outras organizações para promover a defesa intransigente da mundialização do capital, do neoliberalismo, e da abertura de mercado, imprimindo uma pseudo viabilidade do capitalismo enquanto um sistema de oportunidades, o qual carece somente de alguns ajustes.

Dessa forma, ainda que o Banco Mundial e as demais organizações que preconizam o caráter humanitário em sua essência defendam a ideia de atuação para a redução da pobreza por meio de ações educacionais, a pesquisa conclui que, de fato, as referidas instituições são representantes legítimas dos interesses do capital, e nesse desiderato, todas as ações se voltam para a sua manutenção. Sob os eflúvios de tais argumentos, em que pese, não possamos negar que alguns grupos mais vulneráveis têm certos avanços pelas políticas focalizadoras internacionais, permanece a desigualdade social, pelo fato de serem atacadas algumas das consequências e não a verdadeira causa da exclusão social, a qual reside no sistema capitalista.

Nesse contexto, abstrai-se que as políticas de educação implementadas pelo governo brasileiro não destoam da proposta de reestruturação capitalista promovida pelo Banco Mundial na perspectiva de manutenção da ordem capitalista, bem como para a perpetuação da desigualdade e da competição, as quais alimentam o sistema. Embora esse sistema tenha demonstrado, por várias vezes, um esgotamento de suas possibilidades, acaba se reestruturando e, apesar de preservados os velhos princípios, acaba se mantendo sob os novos contornos. A globalização e o privilégio das relações de mercado sobre a melhoria da qualidade de vida da população pobre – que poderia ser alcançada com políticas estáveis de saúde, educação, habitação, segurança pública, empregabilidade entre outras –, representam a minimização do Estado e sua negligência, inoperância e insensibilidade diante dos problemas de seu povo.

Portanto, a compreensão dessa dinâmica das relações entre economia, mercado e educação instrumentaliza o entendimento sobre a defesa da educação feminina – a qual se utiliza do argumento de cunho humanitário, sensível às questões de gênero –, mas oculta as contradições estruturais geradas pelo sistema capitalista e, então, é premente a necessidade dos governantes brasileiros despertarem para a situação que aflige as nossas escolas, exemplificada pela evasão, repetência, baixa qualidade do ensino e sucateamento das instituições. Logo, a necessidade de se imprimir resistência aos ideais de perpetuação das desigualdades, partindo para ações concretas que promovam o resgate da educação com parâmetros criados dentro da nossa história, da nossa memória e, assim, redescobrimo a nossa identidade cultural.

Contudo, a problemática afeta à educação das mulheres não deve ser somente retórica, um discurso de teor neoliberal sob os eflúvios desenvolvimentista, mercadológico e de combate à pobreza, pois isso tende a fragmentar e amenizar as mazelas sociais com políticas focalizadoras e compensatórias. Ao contrário, ela deve requerer políticas efetivas que venham a romper com os grilhões impostos pelo capitalismo e levar à emancipação da população e a edificação de uma sociedade mais justa e solidária, uma vez que as práticas atuais mascaram a desigualdade persistente entre homens e mulheres e somente a abertura do mercado para as mulheres não configura uma igualdade, pois prevalece a precarização do trabalho feminino, a baixa remuneração, a predominância do trabalho informal, enfim, a desigualdade na aceção do termo.

A educação da mulher, vislumbrada pelo Banco Mundial, preconiza a capacitação feminina para a inserção no mercado de trabalho e melhor aproveitamento das oportunidades ofertadas por ele, reduzindo, assim, a pobreza dos países periféricos. Nesse prisma, a educação é vista como mola propulsora do desenvolvimento, porém, o que ocorre é o fenômeno inverso, no qual o desenvolvimento humano não acompanha o crescimento econômico, residindo, nesse aspecto, a necessidade de imprimir resistência por toda a sociedade, na conjunção de esforços entre os segmentos e os movimentos feministas, para que a questão seja incorporada nas políticas que venha a corrigir as distorções existentes entre homens e mulheres, trabalhadores e beneficiários do trabalho.

Contudo, há de se ressaltar a carência de formação política e crítica das professoras que atuam nas escolas, emergindo assim a necessidade de que o tema esteja inserido no currículo dos cursos iniciais e de formação continuada, uma vez que essa carência culmina no afastamento dos professores e professoras dos espaços de atuação, resultando no conformismo

e na resignação – elementos que reduzem a ação da prática política consciente e responsável, voltada para a emancipação social.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CENTRAL DE INTELIGÊNCIA (CIA). **Relatório da CIA**: como será o mundo em 2020. São Paulo: Ediouro, 2006.

AIRES, M.C. As Organizações Internacionais e seu papel no sistema internacional: uma perspectiva construtivista. **Revista Três Pontos**: Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFMG, Belo Horizonte, Ano 4, n. 1, mar./ago. 2007.

ALBUQUERQUE, E.D.M. **Notas sobre a crise de 2008**: Transição para uma nova fase do capitalismo. 2010. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro/2013/files_I/i2-f37460d57d6c42d2b54a12e0cb205a51.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ALMEIDA, J.S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

_____. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo/Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, E.; CIMINI, F. A luta por Reconhecimento dos Direitos das Mulheres nas Nações Unidas: Da esfera privada à arena pública global. **Revista Três Pontos**: Centro Acadêmico de Ciências Sociais da UFMG, Belo Horizonte, Ano 5, n. 1, jan./jun. 2008.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

AMIN, S. Geopolítica do imperialismo contemporâneo. **Novos Rumos**, São Paulo, Ano 20, n. 45, 2005.

ANTONINI, V.F. **Do desenvolvimento à governabilidade**: a trajetória do Banco Mundial nos países em desenvolvimento. 2006. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi4_artigovanessaantonini.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

APPLE, M.W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARRUDA, M. **Dívida externa**: para o capital, tudo; para o social, migalhas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educación en los países en desarrollo**: opciones de política. Washington DC, 1986. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Primary Education**. Washington DC, 1990. (World Bank Policy Paper). Disponível em: <<http://www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington DC, 1995. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación:** exames del Banco Mundial. Washington DC, 1996. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Education sector strategy.** Washington DC, 1999a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **User Fees in Primary Education.** Washington DC, 1996. Disponível em: <<http://fedepsp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Proposta de quadro geral para o desenvolvimento.** Washington DC, 1999b. Disponível em: <www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2001:** Fazendo as novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano. 2001. Disponível em: <www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2010:** A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. 2010. Disponível em: <www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2011:** Sustentabilidade e equidade. Um futuro melhor para todos. 2011. Disponível em: <www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2012:** Igualdade de Gênero e Desenvolvimento. 2012. Disponível em: <www.worldbank.org/html/extdr/extme/speech.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BATISTA, E.L. Trabalho, educação e hegemonia nos anos de 1930 e 1940 no Brasil. **IDORT**, v. 10, n. 38, 2010.

BELLUZZO, L.G. A Política da Globalização. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 10 set. 1995.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL.** v.1. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BLAY, E.A.; CONCEIÇÃO, R.R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 50-56, fev. 1991.

BORGES, A. Artigo Governança e Política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 53, 2003.

BRABO, T.S.M. **Cidadania da Mulher Professora.** São Paulo: Ícone, 2008.

_____. **Gênero, educação e política: múltiplos olhares.** São Paulo: Ícone editora, 2009.

_____. **Gênero, educação, trabalho e mídia.** São Paulo: Ícone editora, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BUENO, M.S.S. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, A.M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M.S.S. (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARAPIA, J. del C.C.; GUZMÁN, M.C. (Coord.). **Cultura de Participación Y construcción de ciudadanía.** Cidade do México: Ed. Las ciencias sociales, 2009.

CEPAL. **Programa de acción regional para las mujeres de América Latina y el Caribe (1995-2001).** Santiago do Chile: CEPAL, 2004.

CEPALUNI, G. **O contencioso Brasil X Estados Unidos no setor farmacêutico e a licença compulsória para medicamentos contra o HIV/AIDS: regimes internacionais, atores “transnacionais” e política doméstica.** 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa San Tiago Dantas/Unesp, Unicamp e PUC-SP, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CHOMSKY, N. **Novas e velhas ordens mundiais.** Traduzido por Paulo Roberto Coutinho. São Paulo: Scritta, 1996

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI (COMISSÃO). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

COMPANS, R. **Empreendedorismo urbano: entre o discurso e a prática.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CORTELLA, M.S. Democracia, cidadania e participação popular. In: SEMINÁRIO DEMOCRACIA E SOBERANIA POPULAR (2001: Brasília). **Seminário democracia e soberania popular.** Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2002. p. 13-42.

COUTINHO, C.N. **A democracia como valor universal**. Notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DAL RI, N.M. **Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade**. 1997. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. 315f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

_____; VIEITEZ, C.G. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone/FAPESP, 2008.

_____. Trabalho como princípio educativo e práxis políticopedagógica. In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin/Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 253-305.

DEITOS, R.A. **O Capital Financeiro e a Educação no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DEL ROIO, M. Globalização e conhecimento. In: LOUREIRO, I.; DEL-MASSO, M.C.S. (Org.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2002. p. 11-16.

DELORS, J. *et al.* **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1999.

DEMO, P. **Educação, cultura e política social**. Porto Alegre: Feplam, 1980.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Campinas: **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EICHENGREEN, B. **Exorbitant privilege**: the rise and fall of the dollar and the future of the International Monetary System. Oxford: Oxford University Press, 2011.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251.

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D.A. de (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação/USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998.

FRIEDAN, B. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-92.

GALEANO, E. Até quando? **Brado Informativo**, São José do Rio Preto, Ano IV, n. 17, p. 11, 2007.

GONÇALVES, R. As Relações Brasil-EUA e a Formação da ALCA. *ALCA e Meio Ambiente*, Rio de Janeiro: FASE, 2000.

GOUVEA, L.A.V.N. **Educação Formal de Mulheres e Meninas: a perspectiva das Organizações Multilaterais**. 2007. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. 4.

GUZMÁN, M.C.; CARAPIA, J.D.C. **Cultura de Participación y construcción de ciudadanía**. San Argel: DGPA, 2009.

HADDAD, S. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANA, A. (Org.). **As Estratégias dos Bancos Multilaterais para o Brasil**. Brasília: Rede Brasil, 1995.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército. Editora e Instituto Liberal, 1994.

HELLEINER, E.; KIRSHNER, J. **The future of the dollar**. London: Cornell University Press/New York: Routledge, 2009.

HOBBSAWN, E.J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era do capital: 1848-1875**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KRUPPA, S.M.P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. Reunião Anual da ANPEd, 24. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc>. Acesso em: 20 dez. 2009.

LEBRUN, G. **O que é poder**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: BATISTA, E.L. Trabalho, educação e hegemonia nos anos de 1930 e 1940 no Brasil. **IDORT**, v. 10, n. 38, 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/view/3433>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

LOMBARDI, J.C. O velho discurso que rege a história da educação. **Jornal da Unicamp**, Campinas, p. 4-5, 21-27 ago. 2006.

LOSURDO, D. **Democracia ou Bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. Trad. Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

_____. **Acerca do liberalismo**. Lisboa. 2008. Disponível em: <http://www.resistir.info/varios/losurdo_liberalismo.html>. Acesso em: 21 jul. 2013.

LOUREIRO, B.C.R. **Reforma Educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do Governo José Serra (2007 -2010) aos professores da rede estadual paulista**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2011.

LÖWI, M. **Nacionalismos e internacionalismos: da época de Marx até nossos dias**. São Paulo: Xamã, 2000.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação de capital**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

MACHADO, A. **Campos de Castilla**. Disponível em: <http://www.itunes.apple.com/pt/book/campos-de-castilla>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2014.

MAGDOFF, H. **A era do imperialismo: a economia da política externa dos Estados Unidos**. Porto: Portucalense Editora, 1972.

MARTINS, A.M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 77, 2001.

MARTINS, A.; MACHADO, C.R.S.; MELLO, M. (Org.). **Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: Instituto Popular Porto Alegre/Cemphom, 2004. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/docs/3592.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

MARX, K. **A origem do capital** (a acumulação primitiva). São Paulo: Fulgor, 1964.

_____. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. p. 329-410.

_____. Para a crítica da economia política. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. p. 107-263.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: _____. ENGELS, F. **Obras escolhidas em três tomos**. Lisboa: Avante!, 1982. Tomo I. p. 106-136.

_____. **A guerra civil em França**. Lisboa: Avante!, 1984.

_____. Teses contra Feuerbach. In: _____. ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I-Feuerbach). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14.

_____. **A questão judaica**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I-Feuerbach). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MCNAMARA, R.S. Equidad social y crecimiento econômico: el mercado de valores. **Ciudad de México**, Ano XXXII, n. 41, out. 1972.

MELLO, S.A. **A teoria, na prática, é outra?** Um estudo das mediações teoria e prática na ação educativa – Supletivo Caaso: um estudo de caso. 1981. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1981.

MELO, A.A.S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin/Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 223-251.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MURPHY, J. **Gender issues in World Bank lending**. Washington DC.: The World Bank, 1995.

NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Mundial sobre a Mulher**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, L.M.W; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L.M.W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

O BID. BID EXTRA. Publicação do Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996. (Suplemento)

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. *In*: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, E.S. **Gestão democrática: alunos no conselho de escola e no grêmio estudantil da escola pública de Marília**. 2010. 126f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

_____. **Gestão democrática: representação dos alunos no Conselho de Escola da escola pública de Marília**. Marília: Editora, 2009.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Objetivos de desenvolvimento do milênio**. 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/odm/index.php>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**. 2011. Disponível em: <www.unfpa.org>. Acesso em: 3 ago. 2013.

RIZZOTTO, M.L.F. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. 2000. Tese (Doutorado em Saúde) – Departamento de Saúde Coletiva, Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Campinas, 2000.

RODRIGUES, J.M; MARQUES, E.C.D.R. O civilizar da mulher na história da educação. *In*: CONGRESSO DE LETRAS. LINGUAGEM E CULTURA: MÚLTIPLOS OLHARES, 6., 2007, Caratinga **Anais...** Caratinga, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/289/365>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SAFFIOTI, E. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, J.C.A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 74-92.

SILVA, J.M. Escolas democráticas: fatos e ideias. **ORG&DEMO**, Marília, v. 5, n. 1, p. 41-54, 2004.

SILVA, M.A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores associados/São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23. n. 61, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2622003006100003>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SILVA, M.P.S. **Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos diretores das escolas de educação básica da cidade de Marília**. 2006. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SILVA, O.A. O movimento social numa perspectiva libertária: a contribuição de Maurício Tragtenberg. In: ACCIOLY E SILVA, D.; MARRACH, S.A. (Org.). **Maurício Tragtenberg**. Uma vida para as Ciências Humanas. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 121-133.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-29.

SINGER, P. “Apresentação”. In: RICARDO, D. **Princípios de economia política e Tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. VII-XXVII. (Col. Os Economistas).

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOBRINHO, J.D. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999. p. 149-169.

SOUSA, J.T.P. **Reinvenções da utopia**: a militância política dos jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker, 1999.

TORRES, R.M. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TORRES S.J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. 1993. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagem/stories//declaracaonovadeli.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Situação mundial da infância 2006**: excluídas e invisíveis. New York: UNICEF, 2006. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

VÁZQUEZ, A.S. Ética e Política. In: BORON, A.A. (Org.). **Filosofia Política Contemporânea**: controvérsias sobre civilização, império e cidadania. São Paulo: CLACSO, 2006.

VIEITEZ, C.G. **Os professores e a organização da escola**: a nova hegemonia na escola. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. **Reforma e contra-reforma em Santo André**: a política do PCB no coração do ABC paulista/1956-1964. 1986. 183f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Temas da autogestão dos trabalhadores. In: VIEITEZ, C.G. (Org.). **A empresa sem patrão**. Marília: Unesp, 1997. p. 9-24.

_____; DAL RI, N.M. Virtualidades político-sociais das organizações econômicas dos trabalhadores. **ORG & DEMO**, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2000.

_____. **Trabalho associado**: cooperativas e empresas de autogestão. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Editorial. **ORG & DEMO**, Marília, v. 5, n. 2, p. 141-146, 2004.

_____. A contra-reforma universitária e o movimento democrático. **Educação**, Maceió, v. 13, n. 22, p. 13-44, jun. 2005a.

_____. Editorial. **ORG & DEMO**, Marília, v. 6, n. 1/2, p. 1-2, 2005b.

_____. Editorial. **ORG & DEMO**, Marília, v. 1, n. 1/2, p. 1-6, 2007.

_____. A política neoliberal de despolitização dos antagonismos de classe. **ORG & DEMO**, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 1-10, jan.-jun./jul.-dez. 2006.

_____. **Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação.** Araraquara: Junqueira & Marin/Marília: Grupo O&D, 2009.

WOOD, E.M. A separação entre o “econômico” e o “político” no capitalismo. *In*: _____. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 27-50.

_____. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2006.