

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL N^o 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontínuos@dirbi.ufu.br.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA**

**EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA DO BANCO
MUNDIAL EM MINAS GERAIS: PROJETO DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÓQUALIDADE (ANOS 90)**

LARISSE DIAS PEDROSA

LARISSE DIAS PEDROSA

**EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA DO BANCO
MUNDIAL EM MINAS GERAIS: PROJETO DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÓQUALIDADE (ANOS 90)**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharel em História, sob a orientação do Profº. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

**UBERLÂNDIA - MG
JANEIRO DE 2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

PEDROSA, Larisse Dias, 1976.

Educação como estratégia política do Banco Mundial em Minas Gerais: Projeto de Qualidade na Educação Básica – PróQualidade (Anos 90).

Larisse Dias Pedrosa – Uberlândia, 2005.

79fl.

Orientador: Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

Monografia (Bacharelado) -Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Graduação em História.

Inclui bibliografia:

1. Educação. 2. Política Educacional Brasileira. 3. Reforma do ensino. 4. Projetos e Programas de Educação. I. Título.

Palavras chaves:

Banco Mundial, Política Educacional e PróQualidade.

LARISSE DIAS PEDROSA

**EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA DO BANCO
MUNDIAL EM MINAS GERAIS: PROJETO DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÓQUALIDADE (ANOS 90)**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – Orientador

Dr. Robson Luis de França – UFU/Uberlândia - MG

Ms. Sérgio Paulo Moraes – UFU/Uberlândia - MG

DEDICO ESSE TRABALHO:

À Deus, por fazer tornar realidade os meus sonhos.

Aos meus pais, por acreditarem no meu amor pelos estudos.

Aos meus irmãos, por facilitarem a caminhada nos dias difíceis.

Ao meu parceiro, por acompanhar os meus passos e me encher de esperanças.

Ao meu orientador, pela luta e incentivo.

Aos educadores que buscam uma educação de qualidade e para todos.

A GRADECIMENTOS

Nesse momento devo dizer **MUITO OBRIGADA!!!** a todas as pessoas que diretamente ou indiretamente foram responsáveis para a realização desse trabalho.

Agradeço inicialmente à Universidade Federal de Uberlândia que, nos últimos sete anos, me possibilitou a realização de dois cursos de graduação e também o meu ingresso no mestrado. Jamais esquecerei as amizades que nasceram a cada semestre. Jamais esquecerei os professores que nos conduziram em aulas semanais, onerando o nosso tempo com diversos trabalhos, provas e leituras que ficarão para as nossas vidas.

Foi na UFU que nasceu o meu sonho de trabalhar com pesquisa. Portanto, no dia 18/12/1998, fui recebida pelo Núcleo de História da Educação como bolsista de Iniciação Científica sob o apoio do CNPq, onde atuei como pesquisadora dessa categoria até o meu ingresso no mestrado em 2003. Durante todo esse percurso construímos uma equipe de trabalho que compartilharam diversos momentos em bibliotecas, arquivos, reuniões, palestras, congressos, qualificações, defesas, viagens, festas, lanches etc. Hoje, cada pessoa tomou um rumo, porém todos estão unidos por uma história comum e que registra o nosso passado.

É importante lembrar cada funcionário que me ajudou nesse percurso, ressaltando que foram vários, desde os seguranças, serventes até os secretários. Quero dizer que sem eles não conseguiria o tamanho da conquista que já obtive.

Nos momentos de stress ou mesmo de “malandragem”, as horas passavam rapidamente fora da sala-de-aula e só nos corredores é que

pudemos trocar as nossas vivências. Ali, vários livros foram emprestados, várias idéias foram criadas, vários seminários foram organizados, vários textos foram finalizados e várias fofocas foram trocadas (risos).

Agradeço às verdadeiras amigas que me acompanham por longos anos e me ensinam diariamente a ser forte diante as batalhas da vida. É claro que não deixaria de lado os verdadeiros amigos, aqueles que dividem os espaços respeitando as diferenças.

Agradeço à família, que sempre esteve ao meu lado, não medindo esforços para me oferecer o apoio necessário para a conclusão de mais uma etapa da minha vida.

Agradeço ao namorado – amigo, companheiro e confidente – que me incentiva sempre a continuar. Reforço os diversos favores realizados, a disponibilidade dos equipamentos pessoais, a abertura do seu espaço doméstico, o acompanhamento da elaboração dos textos, a preocupação com o meu bem estar me cobrindo de mimos e a difícil espera que ainda vivencia.

Por fim, quero dizer a cada pessoa que corresponde as minhas lembranças, que o seu nome está escrito em meu coração.

O **BRIGADA!!!**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNDES	- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEPAL	- Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe
CONSED	- Conselho de Secretários da Educação dos Estados
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DH	- Desenvolvimento Humano
DGPN	- Diretoria Geral do Projeto Nordeste
DRE	- Delegacia Regional de Ensino
EDURURAL	- Programa de Educação Rural
FAE	- Fundação de Assistência ao Aluno
FIEMG	- Federação das Indústrias de Minas Gerais
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB/N	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
NEBII	- Segundo Projeto de Educação Básica para o Nordeste

NEB III	- Terceiro Projeto Nordeste de Educação Básica para o Nordeste
OI	- Organismo Internacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAP	- Programa de Capacitação de Professores do Ensino Fundamental
PROQUALIDADE	- Programa de Qualidade na Educação
SIED	- Sistema Integrado de Informações Educacionais
SIMAVE	- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SRE	- Superintendências Regionais de Ensino
TCH	- Teoria do Capital Humano
TCU	- Tribunal de Contas da União
UCP	- Unidade de Coordenação do Projeto
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	15
A Ação do Banco Mundial na Construção da Ordem Capitalista: A Formulação de Políticas para a Educação Pública no Brasil dos Anos 90	15
1.1 – Banco Mundial: definição e organização	15
1.2 – O neoliberalismo como instrumento da política social	24
1.3 – A concepção do Banco Mundial para a formação do mercado: a educação básica para todos	31
CAPÍTULO II	39
Um Projeto Chamado PróQualidade	39
2.1- Governo de Minas: tempo de continuidade	40
2.2- O PróQualidade em Minas Gerais: 1994-1998	44
2.2.1 – Contexto	44
2.2.2 – Descrição dos Subprojetos e Componentes do PróQualidade	45
CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXO I	73
ANEXO II	76
ANEXO III	78

RESUMO

O interesse pela exploração do tema em questão deve-se ao fato de que o Banco Mundial vem implantando, desde os anos 40 do século XX, políticas econômicas nos países “em desenvolvimento” (pobres) com o intuito de obter estabilidade mundial procurando evitar novas crises internacionais. O sistema de “ajuda” direcionado aos países pobres serviu como estratégia de integração destes países ao bloco capitalista, com pretensão propósito de eliminar a pobreza. No entanto, com a constatação da permanência da pobreza (entre 1970 e 1980), o Banco Mundial passou a intervir diretamente na formulação das políticas internas e a influenciar na legislação dos países pobres, visando não mais a eliminação da pobreza, mas para aliviá-la e manter a “nova ordem mundial”. Neste cenário global e neoliberal a educação básica foi eleita o instrumento central para promover o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. A partir dos anos de 1990, o Brasil intensificou ações políticas e reformas educacionais com o Banco Mundial, cuja tradução mais efetiva foi expressa pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9.394/96), enfatizando uma orientação para o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Este trinômio corresponde à parte das exigências registradas no acordo de Jomtien (Tailândia), realizado em 1990, que terminou com a declaração da qual o Brasil foi signatário, comprometendo-se com a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos, juntamente com oito países participantes que concentravam 75% do total de analfabetos no mundo. Estudos demonstram que a base do Plano Decenal colocava o cidadão brasileiro como sujeito de direito à educação e fortalecia os princípios de universalização e de democratização das oportunidades, incluindo o de educação continuada. Nesta configuração, o Estado de Minas Gerais destaca-se pelos projetos educacionais que desenvolveu nos anos 90, servindo de modelo para outros Estados do país. São estes projetos educacionais que nos interessam conhecer e analisar, mais especificamente o Projeto de Qualidade na Educação Básica (PróQualidade: 1994-1998), descrevendo os impactos sociais causados por ele. O PróQualidade passou a ter relevância, no Estado de Minas Gerais, por se tratar de um projeto de amplas dimensões, que envolveu verbas específicas e de grande porte, além da supervisão do Banco Mundial. Fica, pois, a evidência de que a intervenção do Banco Mundial e o consentimento do Governo Federal e parte dos Governos Estaduais possibilitam a ocorrência de políticas que merecem a atenção do meio acadêmico, principalmente porque são “sutis”, mas direcionadas à institucionalização no âmbito da política brasileira. Finalmente indagamos se o desenvolvimento desses projetos corresponde aos interesses de uma sociedade em busca de autonomia e soberania econômica, política e social.

Palavras-chave: Banco Mundial, Política Educacional e PróQualidade.

*I*NTRODUÇÃO

Eleger o processo de implantação do PróQualidade em Minas Gerais como tema da nossa monografia, ocorreu a partir da aproximação com os professores da Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Instituição sempre convocada a prestar serviços junto às ações governamentais do Estado) que atuaram no desenvolvimento desse projeto. Na direção para obter esclarecimento sobre as nossas críticas (anteriormente sem embasamento teórico) buscamos significado político, econômico, social e pedagógico dos projetos e programas que oferecem capacitar os professores da rede pública do Estado dentro de um quadro de mudanças culturais.

Tal inquietação não se limita apenas a uma curiosidade individual, considerando os diversos trabalhos acadêmicos que têm sido desenvolvidos no Brasil a respeito das reformas educacionais dos anos 90, os quais focalizam temáticas que se relacionam às políticas neoliberais educacionais; aos impactos da globalização na educação; à especificidade político-ideológica de programas de qualidade total na educação; aos novos sistemas de gerência escolar e às agências de fomento que sustentam estas reformas.

Nossa perspectiva de estudo pretendia partir das medidas tomadas pelos dirigentes do Banco Mundial nas Conferências Mundiais destinadas à Política Educacional da América Latina nos anos 90, onde buscaríamos identificar e analisar as reformas educacionais instituídas no Brasil, mais especificamente a reforma mineira, a qual implantou alguns projetos e programas, como exemplo o PróQualidade. Porém, um trabalho dessa dimensão pediria mais tempo, exigindo que nos limitássemos ao processo de implantação do PróQualidade através dos reflexos da política neoliberal, sinalizando apenas os pontos do projeto que correspondem aos eventos internacionais. Procuramos perceber em que medida o projeto reformista mineiro teve como propósito garantir a oferta da educação básica para todos,

respondendo às exigências impostas pelo atual sistema de reestruturação capitalista. Nesse aspecto, descrevemos primordialmente o projeto de implantação do PróQualidade (1994-1998), procurando apreender as especificidades da educação mineira no interior da aparelhagem estatal.

Ao fazer a opção pelo materialismo histórico fomos encontrando conceitos que se tornaram significativos para a elaboração dessa monografia. Com o novo referencial, passamos a compreender a educação como sendo um processo Político do Estado Capitalista em sua fase monopolista, relacionada diretamente com o desenvolvimento das forças produtivas e com a participação política nas formações sociais. Isso significa que a Política Educacional busca atender às necessidades do capital, assim como responder as demandas da classe trabalhadora.

Partindo dessa análise, a opção por estudar Minas Gerais não se deu pelo motivo de residirmos no Estado, mas sim pelo fato de que Minas vem se destacando como uma das unidades federativas que muito tem contribuído para reforçar a implantação de ações “modernas” de ajustamento à nova realidade do aparato estatal e também da sociedade civil. Outro ponto relevante refere-se ao fato de que, segundo os dados do IBGE apresentados em 2002, a sua economia interna representa o terceiro maior PIB brasileiro (R\$ 125.389 milhões, representando 9,3% do PIB brasileiro a preço de mercado corrente e R\$ 6.775 milhões do PIB per capita do Estado), elevando o Estado a uma posição de destaque no cenário político e econômico do país.

Considerando o contexto sócio-político em que se coloca o objeto de estudo, partimos das seguintes fontes: documentos do Banco Mundial que condicionam o financiamento de programas de qualidade para a educação pública no Brasil; documentos do PróQualidade que evidenciam relações com os condicionamentos do Banco Mundial e os registros das ações do PróQualidade em Minas Gerais como parte da política educacional dos anos 90. Elegemos como metodologia a análise documental, abrangendo os dispositivos normativos, o projeto de implantação e os subprojetos, analisando-os à luz de bibliografia selecionada.

Em síntese, para cumprir com os objetivos propostos, as fontes e os instrumentos utilizados para essa pesquisa foram os seguintes:

- Bibliografia específica relacionada às políticas públicas que analisam a questão do fracasso escolar, principalmente no Estado de Minas Gerais, incluindo teses, dissertações e artigos.
- Bibliografia ampliada relacionada ao tema investigado.
- Conjunto documental das propostas do governo de Minas Gerais para a superação do fracasso escolar e análise desses documentos.
- Dados coletados na SEE/MG sobre relatórios, pareceres, artigos, dentre outros, produzidos pela mesma e não divulgados para a sociedade.
- Análise qualitativa dos dados levantados, buscando desvelar as mensagens implícitas no material, as contradições e os temas estrategicamente silenciados.

Organizamos a monografia em três partes, sendo que na primeira, intitulada ***A AÇÃO DO BANCO MUNDIAL NA CONSTRUÇÃO DA ORDEM CAPITALISTA: A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL DOS ANOS 90***, recuperamos a historicidade do processo de construção neoliberal da ordem capitalista, apresentando o surgimento e o desenvolvimento do Banco Mundial, pontuando, detalhadamente, as suas políticas direcionadas à educação básica pública no Brasil.

Na segunda parte, intitulada ***UM PROJETO CHAMADO PRÓQUALIDADE***, fizemos uma breve exposição dos últimos três governos de Minas Gerais até 1998, demonstrando as alternativas utilizadas pelos governadores para combater a repetência escolar numa resposta à pobreza social. Em seguida, fizemos a descrição da estrutura de implantação do PróQualidade e seus diversos Subprojetos e Componentes.

Na última parte, concluímos a nossa monografia com a elaboração de alguns questionamentos relativos aos mecanismos institucionais que expressam o consentimento do Governo Federal e parte dos Estaduais e à eficiência do Estado como espaço para desenvolver projetos da natureza do PróQualidade.

Constatamos com esse estudo que, mais do que simples projetos elaborados em gabinete, atendendo aos interesses partidários do momento, somos espectadores de reformas educacionais atreladas às políticas nacionais que vêm modificando o segmento da educação pública brasileira, sem o compromisso de responder o discurso de uma educação pública, universal e de qualidade. Com estes procedimentos confirmamos que Minas vem se efetivando como laboratório de experiências políticas para a educação, garantindo a base material necessária para a consolidação do projeto neoliberal no país.

A direção na qual vem sendo pensada a educação mineira tem encontrado eco na reforma do Estado brasileiro. A participação do Estado é mascarada pelas reais condições oferecidas para se trabalhar em educação, visto que o Estado acaba maquiando o seu discurso utilizando-se do próprio discurso dos profissionais da educação que vêm reivindicando um ensino de qualidade por vários anos.

Esperamos que a nossa monografia possa contribuir para que diversos trabalhos sejam realizados, principalmente na esperança de preencher as suas lacunas.

C APÍTULO I

A Ação do Banco Mundial na Construção da Ordem Capitalista: A Formulação de Políticas para a Educação Pública no Brasil dos Anos 90.

1.1 - Banco Mundial: definição e organização

Na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas ou Conferência de Bretton Woods, em 1944, foram criados o Banco Mundial¹ (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), organismos portadores do poder de intervenção e com capacidade para alterar decisões econômicas. Sob a hegemonia dos Estados Unidos, quarenta e quatro países traçaram o projeto de desenvolvimento econômico dos países da América Latina, direcionado pela política externa norte-americana. Os Estados Unidos afirmaram-se como a “inteligência” mundial e, nos anos subseqüentes, impulsionaram a criação de organismos

¹ A expressão Banco Mundial utilizada neste estudo refere-se ao conjunto de seis instituições agregadas: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - 1944 - voltado para a restauração das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial, além de levantar empréstimos junto aos países exportadores de petróleo, sendo seus empréstimos de alta condicionalidade e somente para projetos dos governos; Corporação Financeira Internacional (CFI) - 1956 - respalda as empresas privadas dos países em desenvolvimento com empréstimos e investimentos em capital e uma gama de serviços de assessoramento; Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (Miga) - 1960 - oferece aos tomadores garantia contra riscos comerciais e ajuda os governos dos países em desenvolvimento a atrair investimentos estrangeiros; Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) - 1960 - presta assistência aos países mais pobres por meio de créditos isentos de juros, com prazos de vencimentos que variam de 35 a 49 anos; Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) - 1962 - estimula os fluxos de aplicações estrangeiras para os países em desenvolvimento, mediante arbitragem e mecanismos de conciliação e, por fim, Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF) - dado a confirmar.

internacionais² que passaram a comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos (Silva, 2002, p.10).

As funções do Banco Mundial, em seu primeiro momento, destinaram-se ao financiamento e assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos, ao fomento do processo de desenvolvimento internacional dos países membros e ao incentivo à parceria econômica entre doadores e beneficiários. Para tanto, no período seguinte, o Fundo Monetário passou a gerenciar as questões atinentes à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, introduzindo, junto com o Banco Mundial, as condicionalidades indispensáveis para a renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e para a inserção dos países no circuito financeiro internacional.

As instâncias decisórias do Banco Mundial são compostas pelo Conselho de Governadores, num total de 21 representantes, dos quais 5 são nomeados pelas potências dominantes, geralmente um ministro ou diretor do Banco Central e os outros 16 são eleitos pelos países-membro por proximidade geográfica; pelo Conselho de Diretores Regionais e pelos Dirigentes para assuntos políticos específicos que executam as políticas correntes do Banco Mundial, entre elas: reavaliar, supervisionar e monitorar as operações de créditos, fiscalizar o cumprimento dos créditos e as condições para a obtenção de créditos, definir e monitorar os modelos de gestão e de organização de projetos para obter financiamentos; avaliar a capacidade creditícia do solicitante para honrar compromissos, acompanhar as fases de tramitação e fiscalizar a implementação, monitorar a execução das condições estabelecidas, cumprir ordens de suspensão de empréstimos e aplicar punições. As decisões sobre macropolíticas econômicas são tomadas com 50% dos votos controlados por 5 países: Estados Unidos 20% e direito ao veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%; França 5,5%; Japão 7,5%; Canadá, Itália e China 3,1% e Brasil 1,7%. O

² Silva refere-se aos seguintes organismos internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU/1945), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT/1947), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN/1948), Organização Européia de Cooperação Econômica (OCDE/1948), Organização dos Estados Americanos (OEA/1948), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL/1948) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/1948).

poder de voto subscrito pelos EUA corresponde a 25% do capital do BM e do processamento de fundos arrecadados, mas possui um aspecto peculiar: o presidente do BM é sempre um norte-americano e do FMI, um Europeu (Silva, 2002, p.50).

Relativo às questões hierárquicas e burocráticas do Banco Mundial, sabe-se que vários desacordos internos estavam ocorrendo entre os ministros fundadores, antes da definição política do cargo de presidente e o da diretoria executiva.

O primeiro presidente foi Eugene Meyer (1946), editor do Washington Post, ex-banqueiro de investimentos em Nova York e membro da diretoria do Banco Central dos EUA. Em função de algumas divergências internas ligadas às funções políticas e econômicas pediu demissão e foi substituído em março de 1947 por John McCloy (1947-1949), advogado e vice-secretário de Guerra, já que o vice-presidente do Banco - Harold Smith - havia morrido em Janeiro do mesmo ano. Nesta gestão, o Banco Mundial passou a delegar missão aos países para tributar dados, obter diagnósticos, avaliar sua política creditícia e desenvolver pesquisas de viabilidade antes de empreender projetos para créditos ou financiamentos.

Na presidência de George Woods (1963-1968), o Banco Mundial foi tomando outro formato, deixando de ser instituição de desenvolvimento para aplicar em atividades de créditos e de empréstimos, entre elas, sua participação na Aliança para o Progresso, em Punta del Este, em 1961. Destacando um de seus principais convênios, podemos citar o direcionamento de empréstimos voltados para a agricultura e a educação, na América Latina e África.

No ano de 1968, Robert S. McNamara, ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos e importante gestor da política externa e da intervenção militar no Vietnã, assumiu a presidência do Banco Mundial, incitando conflitos internos ao apoiar políticas de desenvolvimento, de segurança e de combate à pobreza. Durante sua gestão (1968-1981), houve uma modificação relevante na composição dos documentos do Banco Mundial, pois incluíram significados aos conceitos analíticos, inclinando suas preferências aos setores de financiamento e readequando os seus programas em resposta às novas exigências da área

econômica internacional e, ainda, das críticas advindas dos seus assessores internos. Para McNamara a educação representava “uma indústria que necessitava de revolução tecnológica” (Silva, 2002, p.57 e 58). Acrescentou:

Nossos objetivos serão de prestar assistência onde ela possa melhor contribuir para o desenvolvimento econômico. Isto significará ênfase em planejamento educacional, ponto de partida para todo o processo de melhoria da educação. Significará assistência a todos os níveis, desde o primário até a universidade, especialmente no treinamento de professores.

É importante sublinhar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é uma das poucas que não sofreram uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em bons livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação rádio, filmes e televisão no ensino (McNamara, 1974, p.11).

Em sua gestão prescreveu políticas para a educação com o caráter distributivista-contencionista expresso na disciplina ortodoxa dos investimentos direcionados ao setor público. As políticas de maior relevo propostas pelo Banco Mundial nesse período, foram: garantir o primeiro ciclo da educação básica a todos, administrar o crescimento da demanda escolar, apresentar um currículo variado: técnico, vocacional e formação geral, diminuir os custos, reorganizar os recursos de financiamento e inclusão de qualidade educativa através dos programas de eficiência e avaliação institucional, controlar a distribuição de certificados, adequar educação e trabalho, diversificar oportunidades e equilibrar a diferenciação quanto aos salários e os ajustes entre o currículo ocupacional. Também fazia parte de sua estratégia, a questão da pobreza, anexada à racionalidade dos custos financeiros para alcançar os objetivos da educação básica.

Como síntese parcial, podemos afirmar que as políticas do Banco Mundial continham o direcionamento do papel do Estado, o pagamento da dívida externa e a abertura dos mercados no circuito competitivo. Referente ao setor educacional observamos o interesse pelo investimento industrial, refletido na racionalização dos custos, na política da concorrência e da competitividade e no estímulo à abertura do mercado para a educação privada e para a comercialização da informática e do livro didático.

Na gestão de A. W. Clausen (1981-1986), o Banco Mundial retomou a sua preocupação com a pobreza e organizou três formas de “ajudar” os países devedores:

- 1- orientação de amplos programas de ajuste, em médio prazo, com vistas ao crescimento;
- 2- ampliação de seus próprios empréstimos;
- 3- incentivo ao fluxo de capital adicional proveniente de outros credores oficiais ou privados.

O presidente Clausen afirmou a necessidade de prestar assistência aos países em desenvolvimento a fim de possibilitar-lhes o crescimento econômico e a conseqüente qualidade de vida dos seus habitantes. Para tanto, esclareceu:

A chave para a redução da pobreza está no aumento da produtividade dos próprios pobres. Programas de bem-estar-social em benefício dos pobres, que careçam de um correspondente elemento de incremento da produtividade dos beneficiários, só podem ser efêmeros e contraproducentes. Devem os governos adotar medidas para assegurar que as oportunidades de emprego e o poder aquisitivo dos pobres não sejam limitados pela doença, pela insuficiência alimentar e pela carência de educação. Cumpre-lhes, também, considerar que a alta taxa de fecundidade e o excessivo tamanho da família significam que os rendimentos dos adultos serão dissolvidos no sustento de mais dependentes do que existem em famílias mais ricas (Discurso proferido por A. W. Clausen, realizado em Bonn, em 1983).

Estudos comprovam que a partir dos anos de 1980, o Banco Mundial se destacou como o principal organismo internacional de financiamento da educação na América Latina, em particular, no Brasil. Neste, a agência BIRD estabelecia as suas políticas educacionais por meio da elaboração de programas e reformas que correspondessem à hegemonia ideológica e financeira dos Estados Unidos, ainda que confinando os seus governos à dependência constantemente renovada. “A eficácia da ação do Banco não decorre apenas de seus empréstimos crescentes para o ajuste estrutural – 1980, 10% e 1986, 30% - mas, sobretudo, do aval político concedido aos países dispostos a fazer as reformas tidas como necessárias. O Banco atua como catalisador de empréstimos externos, discriminando aqueles que são merecedores e aqueles que insistem em conduzir propriedades erradas” (Leher, 1998, p.137).

No ano de 1995, o Banco Mundial mantinha o discurso de colaboração aos países em desenvolvimento para que seus habitantes tivessem maior acesso a serviços de melhor qualidade e de eficácia em função dos custos, desenvolvendo programas de saúde e de educação direcionados às crianças e às mulheres na junção de esforços que garantissem uma educação básica (1º ciclo) de boa qualidade a todos e um conjunto mínimo de serviços de saúde eficientes, eliminando a desnutrição.

É na gestão do presidente James D. Wolfensohn (1995-2000), que sinalizamos a natureza privatista e discriminatória do Banco Mundial através de seu discurso proferido em Setembro de 1999:

...sabemos que os países dependem uns dos outros. Sabemos que os países não são mais donos de seu próprio destino. Precisamos de regras globais e comportamento global. Precisamos de uma nova arquitetura internacional de desenvolvimento que corresponda à nova arquitetura financeira global (Wolfensohn, 1999).

O discurso de Wolfensohn indica a predisposição do Banco Mundial ao desenvolvimento de trabalhos em “parceria”, evidenciando suas preocupações nas conseqüências das ações econômicas para o alargamento dos conflitos sociais. Referindo-se a um “novo enfoque de colaboração para o desenvolvimento”, propôs:

Una asociación de esfuerzos encabezada por los gobiernos y los órganos legislativos de los países, con participación e la sociedad civil y la colaboración del sector privado, tanto nacional como internacional, y de los donantes bilaterales y multilaterales. (...) en el Grupo Del Banco tenemos la firme determinación de trabajar en colaboración, de acabar con los recelos. Poco importa quién marca la pauta y quién la sigue; quién da nombre a un proyecto o quién queda en el anonimato. Lo esencial es que nos unamos para llevar a cabo la tarea (Wolfensohn, 1998, p.10).

Diante disso, o Banco provocou fissuras sociais irreparáveis que afetam a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em reformas derivadas da teoria econômica clássica para uma sociedade heterogênea mergulhada em conflitos sociais e econômicos, complexa em contradições salariais, fazendo acreditar que todos possuem rendimentos e oportunidades iguais. São os gestores do Banco, juntamente com as equipes dos ministérios da Economia, do Planejamento, da Educação e do Banco Central dos governos nacionais que deliberam as políticas, ocultando os processos de democratização. De fato, apesar dos esforços da sociedade civil

nas últimas décadas do século XX, têm prevalecido enfoques restritivos, antidemocráticos e sem transparência.

Partindo-se desse registro, quanto ao ciclo de negociações entre as equipes do Banco Mundial e do Governo Federal, percebemos nos documentos analisados os seguintes critérios: identificação do projeto; preparação; avaliação inicial da capacidade creditícia; negociações e apresentação à Diretoria Executiva; execução, supervisão e avaliação ex-post (De acordo com o glossário do “Guia para a avaliação intercalar do QCA III” da Comissão de Gestão, significa: “Exercício de avaliação que se desenvolve após a conclusão de uma intervenção pública. Tem como finalidade principal a apreciação dos efeitos da intervenção, quer em termos da eficiência face aos recursos envolvidos e da eficácia face aos objectivos estabelecidos, quer em termos da sua utilidade tendo por referência a sua contribuição para modificar um dado contexto sócio-económico de partida”). Em cada escala apresentada, são engendradas minutas de negociações contendo os requisitos considerados exigências prévias³ para a assinatura de empréstimos, a fim de fortalecer os acordos de participação com estados, municípios ou instituições e aferir o potencial de desenvolvimento do país e das reais condições para efetuar pagamentos de suas dívidas.

No caso do Brasil, ilustra Vianna Jr.,

É também verdade que a equipe brasileira representante dos interesses das elites dirigentes tem participação significativa no processo de negociação e direcionamento dessas políticas. Quanto mais próximos das políticas macroeconômicas gerais estiverem os investimentos e o desenvolvimento do capital local, mais convenientes e aprovados são os acordos e os projetos para a educação dos estados e da União (1998, p.17-25).

³Durante as negociações, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) definem como sendo exigências prévias: a estabilização econômica por meio de reformas estruturais e setoriais; as condições específicas para o crescimento do setor privado; a instalação de programas de privatização; o fim das barreiras ao fluxo de capital; as reformas constitucionais que erradiquem monopólios estatais (telecomunicações, eletricidade e transporte rodoviário); os programas sociais de alívio da pobreza; a diminuição do endividamento do setor público; a competitividade e o desenvolvimento do setor privado; a redução freqüente do déficit público; o fortalecimento do sistema bancário; a atualização do Estado através de privatizações de empresas estatais; a redefinição das funções do setor público entre os níveis federal, estaduais e municipais; a prioridade da produtividade e competitividade internacional do setor privado; a intensificação do comércio no exterior; a eficiência dos investimentos em capital humano e a melhoria da infra-estrutura do país.

Os documentos analisados durante a pesquisa permitem constatar a eficiência que o Banco Mundial possui ao convencer os governos nacionais a adotarem as suas estratégias políticas. No entanto, de acordo com os seus pressupostos, são desvios políticos: a intervenção estatal na economia; a burocracia ineficiente; a centralização administrativa; a proteção estatal interna; o excesso de gastos públicos; as políticas sociais de orientação social-democrata; a participação eleitoral da maioria; as instabilidades políticas e partidárias; a democracia sem limites; a política nacional-desenvolvimentista-populista e a arrogância da razão.

Os desvios econômicos são: a planificação; a intervenção e a regulação estatal; as políticas protecionistas; a estrutura fundiária; o financiamento da industrialização; a ausência de estratégias agressivas do empresariado para o desenvolvimento tecnológico; o monopólio privado e estatal; as burocracias econômicas; a fragilização fiscal; a moeda desacreditada; a inflação; a economia fechada; o tabelamento e o congelamento dos preços; a regulamentação de salários e a oferta de serviços públicos e a inadimplência dos estados e dos municípios.

Completam o quadro os desvios sociais e educacionais: decisões que passam pelo sufrágio universal; o crescimento dos sindicatos; a subvenção total dos serviços públicos; a rigidez dos contratos trabalhistas; as políticas de proteção ao trabalhador; as políticas redistributivas e compensatórias; o financiamento da educação pública no ensino médio e superior; subsídios à produção do conhecimento científico e tecnológico; a baixa escolaridade da mulher; o excesso de funcionalismo público e o financiamento das universidades públicas.

Esses desvios fazem parte das propostas apresentadas no Consenso de Washington:

A expressão “Consenso de Washington” foi cunhada pelo economista inglês John Williamson, em uma conferência do Institute for International Economics, em Washington, em 1989. Nesse mesmo período ele escreve um paper em que faz uma série de propostas orientadoras para uma nova atuação dos Estados latino-americanos, no sentido de ajustes fiscais e de reformas orientadas para o mercado. As reformas fiscais tinham como objetivo equalizar a crise fiscal dos Estados e ao mesmo tempo corroborar para a estabilização da economia, uma vez que o modelo de substituição de importações, adotado ao longo desses anos,

já se mostrará inadequado. A superproteção do mercado interno fez com que a indústria nacional ficasse cada vez mais atrasada e ineficiente. (...) Pautado nas propostas reunidas no paper de Williamson (1990), reúnem-se em Washington, em 1989, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e representantes dos países da América Latina, com o objetivo de tentar traçar um diagnóstico e lançar diretrizes de reformas econômicas para a América Latina. Posteriormente, os países irão adotar em menor ou maior grau o que foi denominado de Cartilha do Consenso de Washington (Nascimento e Beneck, 2003, p.17 e 18).

As prescrições presentes no Consenso de Washington tinham como objetivo a abertura do mercado e a adoção de uma maior responsabilidade fiscal por parte dos governos, estimulando a atividade econômica e a produtividade do setor privado. Logo, a implantação desse Consenso, como condição básica para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, não obteve os desenvolvimentos sociais esperado, estabelecendo uma estrutura de emergência de um novo consenso.

Sendo assim, o Banco Mundial induz o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais, postulando uma direção inexorável para todos os países devedores: abertura de mercados; regimes comerciais livres; elevadas taxas de poupança interna e políticas econômicas acertadas como condições para pouso dos capitais especulativos internacionais.

1.2 – O neoliberalismo como instrumento da política social

É importante definirmos o conceito de neoliberalismo que elegemos o mais apropriado à nossa análise, considerando a dimensão de estudos que são desenvolvidos a respeito dessa problemática. Julgamos ser interessante fazer a releitura do conceito de liberalismo (em função do prefixo neo), uma vez que sua definição está disponível em dicionários de política.

Observamos em Bobbio (2000, p.686-705), a complexidade do termo e os diferentes enfoques (histórico, filosófico, temporal e estrutural) que possibilitam uma visão mais clara de seus aspectos, ainda que não corresponda a uma boa definição. O autor assegura que “todos estes fatos não impedem a existência de épocas liberais, onde é possível identificar duas constantes, uma a nível institucional, outra em nível dos conteúdos éticos-políticos” (Bobbio, 2000, p.700).

O processo de desenvolvimento do liberalismo foi diferente entre os países, sendo considerado em alguns como concepção de Estado. No primeiro nível (o institucional) sua política de liberdade perante a atuação indireta da população e a responsabilidade do governo diante dos eleitores permitiram o surgimento de uma certa “autonomia” por parte da sociedade civil em autogovernar-se em âmbito local.

No nível dos conteúdos éticos-políticos, a premissa referia-se à defesa do indivíduo contra o poder em busca da evidência de seu valor moral e individual, historicamente consagrada pelas Cartas e Declarações dos direitos do homem. Bobbio acredita que esta concepção é competitiva, pois permite ao indivíduo sua máxima auto-realização, afirmando que a competição e o conflito são componentes ideais para elegerem as elites abertas, capazes de controlar o conformismo das massas.

O conceito de liberalismo, independente dos níveis indicados, isto é, independente de ser considerado uma teoria política ou mesmo uma teoria econômica, ancora-se na centralidade do indivíduo, tendo como princípios gerais: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

Partindo-se desses princípios, o Estado Liberal apresenta um discurso labioso (sedutor) atrelado na seguinte função: garantir o direito natural de propriedade sem interferir na economia, o que torna a sociedade passiva, sem vislumbrar os conflitos produzidos em seu meio, sendo que sua ação “no campo social deve ater-se a programas assistenciais – auxílio à pobreza – quando necessários, de modo complementar à filantropia privada e das comunidades” (Draibe, 1994, p.90).

Para tanto, questionamos se o neoliberalismo, um conceito “da moda” no período dos anos 90, apresenta diferenças do liberalismo clássico ou representa apenas uma leitura atual de seus preceitos?

O contexto do surgimento da política neoliberal se dá a partir da manifestação ofensiva de um grupo de liberais contra a teoria e as práticas socialistas e “intervencionistas” por parte do Estado. De acordo com Barão (1999, p. 66 e 67), “a primeira tentativa ocorreu em 1938, na cidade de Paris, no Centro Internacional de Estudos para a renovação do liberalismo, mas foi desarticulado com o início da guerra. Entre essa desarticulação, devido à guerra, e uma nova tentativa de articulação, o economista da Escola Austríaca Friedrich Hayek (1944) publica um livro, intitulado o “Caminho da Servidão”, que é considerado a origem teórica do neoliberalismo. O Conteúdo do livro, segundo Fiori (1996), foi logo de início uma crítica contundente ao Estado de bem estar social, afirmando que esse tipo de prática era semelhante à do socialismo, ou seja, iria levar a servidão do homem”.

A proposta era combater o socialismo e o Estado providenciário, pois a base econômica da teoria liberal fundamenta-se na liberdade do mercado. A compreensão da política neoliberal, principalmente para nós da América Latina, faz-se necessário em virtude da projeção social dessa política que implementou práticas atuais em diferentes governos, especialmente no governo brasileiro. Antes de “aprofundarmos” os fatos históricos é preciso entender o contexto da crise do modelo Keynesiano por meio de sua definição:

Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, e adotando, no todo ou em parte, as políticas sugeridas na principal obra de Keynes: The General Theory of Employment, Interest and Money, 1936 (A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda). Tais propostas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal,

desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos (Sandroni, 1989, p.162).

Observamos na definição acima que a luta travada entre os Keynesianos e os liberais/neoliberais vinha de um processo longo, uma vez que ambos exibiam conteúdo econômico e postura ideológica capaz de refletir diferentes concepções de sociedade. Logo, foi possível o acontecimento de um ofensivo contra-ataque entre Keynesianos e liberais, isto é, o contra-ataque por parte dos defensores do livre mercado denominados hoje neoliberais.

De acordo com Torres,

Neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos empregados para designar um novo tipo de estado que surgiu na região nas últimas duas décadas. Vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente, o capitalismo popular de mercado propugnado pelo governo de Carlos Saul Menem na Argentina ou o modelo do Salinismo no México representam, com as peculiaridades dos casos argentino e mexicano, um modelo neoliberal (1995, p.114).

A atuação do governo neoliberal é proveniente de tratados de livre comércio e abertura de mercados, provocando o encurtamento dos direitos do setor público e a redução do intervencionismo estatal na economia e no controle do mercado. Alguns estudiosos assinalam que o neoliberalismo, historicamente, está associado com a elaboração e desenvolvimento de políticas e programas de estabilização e ajustes estruturais recomendados pelo Banco Mundial, FMI e demais agências financeiras.

Um aspecto central da política de estabilização e de ajuste estrutural refere-se à compressão drástica do Estado, principalmente por meio das contínuas privatizações das empresas paraestatais e da reorientação da produção industrial e agrícola para a exportação. O objetivo deste pacote de política pública ancora-se, em curto prazo, na diminuição do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas. Já em médio prazo, baseia-se no exercício da exportação como um motor para o desenvolvimento, propondo a liberação do intercâmbio internacional, a redução dos desvios na estrutura de preços, a erradicação das políticas de protecionismo e o predomínio do mercado nas economias latino-americanas. A partir dessa

concepção, esclarece Sader (1995, p.101), “o neoliberalismo é um remédio amargo que os países do Primeiro Mundo não tomam na dosagem que propõem ao Terceiro Mundo ou, se o tomaram, já passaram a corrigir seus rumos”.

As premissas do Estado Neoliberal podem ser definidas através de dois termos: racionalidade política e reestruturação econômica. O primeiro termo baseia-se nas teorias e grupos de interesses associados à economia da oferta e de monetaristas que se contrastam com as políticas distributivas de bem estar social e de setores preocupados com o déficit fiscal. No segundo termo, observamos implicações vinculadas à diminuição do gasto público (incluindo os programas que não são considerados como investimento), à comercialização das empresas estatais e de participação estatal e, ainda, ao processo de desregulamentação para inibir o intervencionismo estatal entre as negociações. Aliadas a este modelo, propostas são construídas em busca do encurtamento da participação financeira do Estado na distribuição de serviços sociais (educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público, habitações populares etc) e na sua transferência ao setor privado⁴.

Outro personagem do neoliberalismo é a globalização do capitalismo, pois imprime uma profunda reestruturação da economia no âmbito da divisão internacional do trabalho, juntamente com uma readequação da totalidade econômica das Nações e dos Estados. Em grande parte, assegura Torres,

(...) esta globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade (como, por exemplo, o software que permitiu a criação, relativamente em pouco tempo, de supermillionários como Bill Gates, com uma companhia de alcance mundial como a Microsoft). Estas mudanças que redefinem as relações entre as nações implicam em uma alta mobilidade do capital via intercâmbio internacional mas também através da velocidade de realização de investimentos de curto prazo e alto risco. (...) Os mercados de trabalho no capitalismo contemporâneo não são homogêneos. A segmentação dos mercados de trabalho implica em que haja, pelo menos, quatro grandes níveis de mercado: um respondendo às demandas do capitalismo monopolista, às vezes

⁴ Neste estudo, a noção de privado ou privatização refere-se à atuação do mercado livre em sua máxima – confiança na eficiência da competição – onde as atividades do setor público são consideradas um desperdício social por serem improdutivas, ineficientes e antieconômicas, em vista das atividades do setor privado que são consideradas produtivas, eficientes e efetivas ao apresentarem uma natureza mais adequada às transformações do mundo moderno.

altamente transnacionalizado; um segundo respondendo às demandas de um capitalismo não monopolista, representando um mercado de trabalho secundário; um terceiro que corresponde ao setor público, um dos poucos mercados relativamente protegidos da competição internacional; e finalmente um mercado de trabalho marginal, subterrâneo, que inclui desde aspectos de transações ilegais (p. ex. o narcotráfico) até o trabalho por conta própria, o trabalho familiar, a pequena produção para a subsistência e um sem-número de atividades econômicas denominadas produção marginal ou mercado informal – um mercado que cresce aceleradamente (1995, p.118).

É através do crescente segmento dos mercados de trabalho (destaque aos mercados primários, em virtude de seus maiores salários, estabilidades e vantagens extras) que constatamos a existência de uma substituição do pagamento por hora à força de trabalho, por um pagamento contra a prestação de um serviço ou por um produto produzido. Dessa forma, o conjunto dessas mudanças provoca a diminuição da classe operária e da autonomia dos sindicatos na negociação de políticas econômicas e na obtenção do acordo no pacto de controle do aparelho do Estado.

Para Poulantzas, o Estado representa a condensação material de um complexo de forças entre classes e fragmentos de classes. Especifica dizendo, “As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado” (Poulantzas, 2000, p.135). Em outras palavras, o poder do Estado faz-se mediante a atuação de atos de força e coação sobre a sociedade civil por meio de ferramentas especializadas do aparelho do Estado. Já esta condensação de forças remete-se ao próprio poder do Estado, pois é exercido em função de interesses específicos representados na sociedade.

Nesse sentido:

O poder do Estado pode refletir um projeto específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais até morais e éticos específicos. O Estado aparece como uma aliança ou pacto de dominação social (Torres, 1995, p.110).

Em resumo, o Estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo auto-regulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação. A discussão sobre a teoria do Estado tem importância fundamental para a educação, não somente porque as definições

de quais são os problemas educacionais e suas soluções dependem em grande parte das teorias do Estado que justificam (e subjazem) ao diagnóstico e à solução, como também porque as novas modalidades de ação estatal, muitas vezes definida como Estado Neoliberal, refletem uma mudança significativa na lógica da ação pública do Estado na América Latina. Por sua vez, esta mudança no caráter do Estado pode refletir também novas visões da natureza e do alcance do pacto democrático, e também das características que devem ter a educação e a política educacional na globalização mundial do capitalismo (Torres, 1995, p.112).

Em nossos estudos relativos ao neoliberalismo, devemos considerar o caso brasileiro, uma vez que o Brasil não conheceu grandes efeitos do Estado de bem-estar social provocando seqüelas na efetividade de nossos direitos sociais. Contudo, complementa Netto, não há “gorduras” nos gastos sociais de um país com os indicadores sociais que temos (1996).

No Brasil, os eixos da concepção neoliberal de Estado converteram-se em políticas sociais a partir da implantação da Constituição de 1988⁵, marcados pelo movimento do cenário internacional, sob a adoção de medidas para a reforma do aparelho do Estado através de um redirecionamento de sua ação no setor econômico, político, social, cultural e educacional. Explica Nascimento, Silva e Algebaile, “Ao modelo de ‘Estado Interventor’ sucede um Estado que diminui suas funções no campo social e atribui à iniciativa privada as funções que eram de sua responsabilidade. Apesar deste aparente antiestatismo, esta proposta da reforma defende a manutenção de um Estado forte para garantir as condições adequadas à expansão do mercado e ao alívio da pobreza dos mais necessitados”. (2002, p.94).

A análise desse processo – que melhor se demonstra ao início do governo de Fernando Collor (1990-1992) – constata uma explícita abertura da economia acompanhada da introdução de políticas voltadas para a privatização de empresas estatais, flexibilização dos contratos de trabalho e compressão

⁵ A Constituição de 1988 foi construída no período considerado democrático no Brasil (pós-ditadura militar) sob a inspiração dos ideais do Estado de bem-estar social europeu da universalidade dos direitos e da intervenção do Estado em setores estratégicos. De acordo com Fábio Konder Comparato (1999, p.15), “Ela (a Constituição de 1988) continuará a fazer parte, materialmente, do mundo dos vivos, mas será um corpo sem alma”.

dos gastos sociais. No Governo Itamar Franco (1992-1994) constatamos a criação de uma nova moeda – o real – derivada das negociações internas e externas para vencer a inflação, consolidar a estabilização econômica, assegurar o crescimento encabeçado pelo setor privado, atrair os investimentos externos, aprovar as reformas e induzir a redução de gastos para as políticas públicas. Com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) constatamos uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação tendo em vista sua dependência face ao capital internacional.

O modelo de políticas sociais no Brasil vem sofrendo transformações no que diz respeito à sua passagem do modelo europeu para o modelo americano, propondo questões como: a focalização dos direitos sociais, o princípio da equidade e a fragmentação das lutas. Segundo estudos de Nascimento, Silva e Algebaile (2002, p.97),

Neste sentido, vive-se hoje a “americanização” da política social brasileira, pois apesar de formalmente ainda estendida a todos os brasileiros o alcance dos serviços públicos está sendo reduzido ao atendimento aos mais pobres. O combate à pobreza, bandeira do governo federal, focaliza as políticas sociais em detrimento do caráter universalista que anteriormente lhe servia de modelo. As políticas sociais implantadas visam a garantia de serviços públicos restritos, mínimos e reduzidos à população de baixa renda.

A focalização das políticas sociais referentes à pobreza ganhou uma denotação política, ainda que a participação da sociedade não apresenta eco. Existe também um evidente predomínio do econômico em detrimento do social. Todavia, discutir o papel da política social destinado à questão da pobreza no Brasil acaba sendo um desafio à originalidade, visto que, como veremos a seguir, essa análise pode ser simplificada através da existência de fontes que destacam as prioridades desta política para a área da educação.

1.3 – A concepção do Banco Mundial para a formação do mercado: a educação básica para todos

Entendemos que se o Banco Mundial é um organismo destinado exclusivamente para as operações financeiras (negociações capitalistas), que razões explicam a sua participação nas decisões de políticas educacionais?

O marco inicial da estratégia política e dos critérios setoriais de financiamento do Banco Mundial para a educação básica pública, data dos anos de 1960/1970, quando ocorreu a crescente ampliação da educação através do aumento dos índices de matrícula nos países devedores em decorrência do movimento de independência política dos Estados na África, da ascensão dos governos autoritários na América Latina, da explosão demográfica e do êxodo rural para os centros urbanos e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico. Em virtude disso, o setor educacional passou a ser considerado, juntamente com a saúde e o desenvolvimento agrícola, entre os mais relevantes no quadro dos financiamentos do Banco.

Ao longo dos anos de 1960, constata-se o primeiro empréstimo destinado à educação (Investment Loans – considerado o financiamento mais tradicional do Banco), com o propósito de impulsionar o desenvolvimento econômico da África expandindo o ensino secundário (formação técnico-profissional) e criando universidades (formação de docentes). Emergiam, nesse contexto, os primeiros “docentes” de política educacional do Banco Mundial em Washington: “Educacion. Documento de trabajo sobre el sector – 1971” e “Educacion. Documento de política sectorial – 1980”, para buscar resolver duas questões: a identificação da educação como um problema e o reconhecimento da expansão da demanda e a compreensão da organização educacional como forma de combater a pobreza nos países devedores.

Após a política de intervenção no continente africano, o alvo principal, no período de 70, foi a América Latina sob a questão da expansão de matrículas. “Controlar a expansão das matrículas, discernir os problemas, propor medidas,

induzir políticas e estratégias de menor custo eram medidas necessárias” (Silva, 2002, p. 63).

Mas, é exatamente neste período, que o Banco Mundial, oficialmente, passou a ter a “pobreza” como parte de suas políticas, sem ter necessidade de justificá-la. A preocupação com a pobreza, agregada à racionalidade dos custos financeiros, possibilitava alcançar os objetivos da educação primária (primeiro ciclo). Produz-se, então,

(...) um mínimo de educação do primeiro ciclo ao alcance de todos, controle do crescimento da demanda escolar, currículo diversificado: técnico, vocacional e formação geral, racionalização da pirâmide educacional, barateamento dos custos, indução de habilidades técnicas, reordenamento de recursos de financiamento e inclusão da qualidade educativa através dos programas de eficiência e avaliação institucional (Silva, 2002, p. 66).

Nos anos de 1980, o Banco Mundial adota o modelo denominado crédito de base política (Policy Based Loans – direcionado à promoção de políticas de ajustamento estrutural), retomando a questão da pobreza. Por outro lado, de uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira transformou-se em formuladora de políticas para a educação com o poder de controlar o ritmo e a direção desejada, subordinando-a a racionalidade econômica. Nessa década, como principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina, particularmente no Brasil, o Banco Mundial prescreveu políticas, estratégias, programas e reformas que possibilitaram a submissão expressiva dos governos latino-americanos.

Pode-se dizer que os últimos governos aceitaram compartilhar com o sistema financeiro internacional, apoiando-se em discursos, como:

Dadas las realidades del actual panorama económico mundial, muchos de nuestros países miembros em desarrollo van a enfrentarse en los años iniciales del decenio con el panorama de unas bajas de crecimiento económico. Su problema es encontrar los medios de ajustarse a la situación económica externa. Para estos países, el ajuste estructural a las realidades de la economía mundial significa en la práctica reacciones más apropiadas en materia de políticas, incentivos de precios más eficaces, mejores indicadores del mercado, mayor actividad exportadora y un mejor uso general de los recursos, tanto materiales como humanos. Hoy en día, la situación económica mundial tiene poco margen de tolerancia para la ineficiencia, sea que se derive de la administración desacertada de las empresas públicas, de la inadecuada utilización de la capacidad privada o de subsidios mal

*orientados que benefician a los ricos bajo la apariencia de ayudar a los pobres*⁶.

O Banco Mundial acelerou as políticas de natureza contencionista-reformista para a educação pública e formulou algumas estratégias seletivas para ajudar os países devedores: redução dos custos escolares, controle sobre os investimentos para o setor público, descentralização administrativa e financeira, políticas focalizadas na assistência dos indigentes, isto é, já não lhe interessava combater toda a pobreza, mas somente os 10% mais pobres e a classificação das instituições.

Nos anos 90, período em que novamente o Banco Mundial reapropria-se da idéia de combate à pobreza como seu objetivo principal, discute-se o interesse dos gestores do Banco Mundial com relação ao empobrecimento da população que passa a concentrar-se em apenas 10%, tendo como estratégia, a circulação de programas de assistencialismo.

Nesse contexto, o Brasil intensificou ações políticas e reformas educacionais com o Banco Mundial, cuja tradução mais efetiva foi expressa pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96), enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Este trinômio corresponde à parte das exigências registradas no acordo de Jomtien⁷ (Tailândia), realizado em 1990, que terminou com declaração de compromisso, de que o Brasil foi signatário, sobre o Plano Decenal de Educação para Todos (apresentado em Nova Delhi, em 1993), a ser elaborado pelos 09 países participantes que concentravam 75% do total de analfabetos no mundo. Estudos demostram que a base do Plano Decenal colocava o cidadão brasileiro como sujeito de direito à educação e fortalecia os

⁶ Discurso proferido pelo presidente do Banco Mundial A. W. Clausen, ocorrido em Washington 1980, sob reunião com os membros do FMI. Registro publicado na *Revista Del Banco de la República*, 1981, Bogotá, Colômbia.

⁷ Este evento, de fato, representou uma passagem marcante no panorama da discussão mundial sobre a educação, porém não foi o único que aproximou os países para discutir uma agenda comum. Sobre esse assunto, ver o trabalho de BARÃO, G. O D. *Conferência Mundial de Educação para Todos – um novo consenso para a universalização da Educação Básica*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 1999. Diante o cenário de tais aproximações, destacamos outras iniciativas: O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe; a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nov/1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (Nova York/ Set. 1990); o Encontro de Nova Delhi (Dez./1993); e, a reunião de Kingston, Jamaica (Mai./1996).

princípios de universalização e de democratização das oportunidades, incluindo o de educação continuada.

O Banco Mundial propôs políticas destinadas às necessidades básicas de aprendizagem para todos. O enfoque dessa política, de acordo com sua lógica credencialista-utilitarista, dirigia-se para o tema “metodologia de ensino”, com o propósito de que aqueles que têm acesso à escola pública adquiram conhecimentos, competência, domínio de linguagens, habilidades e destrezas para o alívio da pobreza e produzam, conseqüentemente, maiores rendimentos econômicos.

Na avaliação de Silva (2002, p.83):

Os documentos examinados são reveladores de que é política do Banco Mundial conceber a educação como indústria, e a atividade empresarial se expressa pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, pelo repasse de verbas ao Sistema S, pela anuidade concedida às empresas preparatórias de vestibular, pela lealdade dos governos estaduais às indústrias de equipamentos técnicos e de informática, pela aproximação com os interesses dos grupos ligados à educação à distância, pelo monopólio das produtoras de livros didáticos e paradidáticos, pela terceirização dos serviços prestados pelos funcionários das escolas públicas e pela concessão às empresas de alimentos do serviço de merenda escolar.

Verificamos então, nos anos 90, o encolhimento do Estado e a transferência dos serviços sociais através das políticas direcionadas à educação tecnológica, à capacitação em serviço, à valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior e à prioridade quanto à racionalidade e competitividade. Na sociedade brasileira, a equipe representante dos interesses das elites dirigentes tem participação importante no processo de negociação dessas políticas. Desse modo, quanto mais próximos estiverem os investimentos e o desenvolvimento do capital local das políticas macroeconômicas gerais, mais convenientes e aprovados serão os acordos direcionados à educação dos Estados e da União.

Vale ressaltar, que a elaboração de políticas voltadas para sociedades heterogêneas são desagregadoras e sofrem críticas e alterações resultantes das resistências entre as forças locais, porém contam com a colaboração de parte da equipe nacional que conduz a educação pública rumo às políticas dos organismos multilaterais. Com raras exceções, a intervenção desses

organismos não só é permitida, como é consentida pelos burocratas do ensino público, ainda que se registrem os resultados incompletos alcançados pelos recursos financeiros e pela reestruturação da educação nacional.

Durante as negociações entre a equipe do Banco Mundial e o governo brasileiro, foram aprovados cinco empréstimos de ajustes setoriais, sendo um destinado para a agricultura, outro para a exportação e três para a educação:

Edurural, I Projeto Nordeste de Educação Básica, para o período de 1980-1987; o segundo projeto também para o Nordeste, aprovado para 1983-1989 e o terceiro, aprovado em 1984-1994, direcionado para a educação Básica Urbana do Norte e Centro-Oeste ou Projeto Monhangara (Silva, 2002, p. 102).

(...) Em outros Estados: Projeto Inovações no Ensino Básico do Estado de São Paulo, Projeto de Qualidade no Ensino do Paraná, Projeto de Educação Básica do Estado de Espírito Santo, Projeto PróQualidade do Estado de Minas Gerais, Projeto Nordeste II e Projeto Nordeste III (Silva, 2002, p.103).

Os dados podem ser completados no quadro a seguir:

Projetos aprovados pelo BIRD para o Brasil Setor Educacional (1946 – 1994)				
Brasil ou Estados	Nº do Projeto	Início das negociações	Data da aprovação	Nome do projeto
Paraná Curitiba			1946	Ensino Industrial – Construção da Escola Técnica de Curitiba
Belo Horizonte		1955	1959 a 1964	PABAAEE – Projeto Brasileiro Americano de Assistência ao Ensino Elementar
Nordeste I	1867 – 0	10/06/80	17/07/80	Primeiro Projeto Nordeste de Educação Básica (EDURURAL)
Brasil			1983	Ensino Técnico Nível Médio
Brasil	2412 – 0	17/05/84	30/07/84	Educação Básica Urbana do Norte e Centro-Oeste (Projeto Monhangara)
São Paulo	3375	1987	07/01/92	Inovação no Ensino Básico
Minas Gerais	3733	1992	05/06/95	Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais
Espírito Santo		1992	Suspenso	Educação Básica
Paraná	3766	1992	26/01/95	Qualidade Ensino Público
Nordeste II: MA, CE, PE e Sergipe	3604	1988	08/02/94	Projeto Nordeste II
Nordeste III: PI, BA, PA, RN e AL	3663	1988	27/05/94	Projeto Nordeste III

Fonte: Silva, 2002. p. 113)

O que mais incomoda nestes projetos é a falta de transparência do conteúdo que envolve as negociações antes da efetivação dos acordos, deixando a sociedade civil desprovida de instrumentos de fiscalização e controle do Estado. Para tanto esclarece Vieira,

Nem todos os “parceiros” envolvidos evidenciam uma preocupação com a transparência em torno das negociações que são desenvolvidas, processo que tende a mudar com a presença de páginas informativas na Internet e outros mecanismos de divulgação. Na medida em que muitas dessas negociações sejam feitas a portas fechadas e que a informação acerca do andamento dos projetos muitas vezes se circunscreva a alguns setores das secretarias envolvidas, a consequência natural é a instalação de um certo clima de desconfiança. Por outro lado, é inegável que as políticas em busca de projetos caiam como uma luva num contexto de pobreza de recursos. Num contexto democrático, tais projetos deveriam passar pelo crivo da análise externa. Se as políticas são consequentes, as organizações não têm porque temer a avaliação. Contraditoriamente, todavia, não é isto que se vê. Financia-se a avaliação das iniciativas em andamento. Os procedimentos técnicos exigidos pelos organismos internacionais são complexos e, num contexto de esvaziamento do setor público brasileiro, tendem a ficar nas mãos de pequenos grupos de especialistas, e isto é preocupante. Não se pode esquecer que o financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macro-estruturais pelos quais o país e sua população têm pago um preço excessivamente alto (2001, p.85 e 86).

Ao longo desses anos aconteceram diversas modificações na administração dos sistemas de ensino em esfera municipal, estadual e federal que proporcionaram um novo cenário na gestão educacional. A busca por respostas justificou todas essas modificações tangentes aos problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista. Para tanto, comenta Oliveira:

Os anos 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão. Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção (2001, p.108).

A educação básica como prioridade, ação requisitada pelo Banco Mundial, refere-se à questão de que ela também é investimento para o

desenvolvimento econômico e é capaz de contribuir para a diminuição da pobreza. Quando pensamos no Brasil, conclui-se que os baixos níveis de educação refletem nos elevados índices de pobreza. Dessa forma, essa visão é resultado da concepção de educação com o “capital humano”, uma vez que “La educación contribuye al crecimiento a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos” (Banco Mundial, 1995, p.3).

Observe-se que tal prioridade, particularmente aos pobres, garante-lhes um mínimo de informação que lhes possibilitam adaptar aos desvios da sociedade contemporânea, seja na esfera do trabalho, seja na vida social. “Os trabalhadores, que ‘apertavam parafusos’ na época da produção regulada pelo modelo fordista, hoje se encontram desempregados e com poucas possibilidades de revisão de sua condição” (Scaff, 2001, p.127).

O nosso questionamento inicial também faz parte da preocupação de outros estudiosos, como é o caso de Coraggio quando menciona que, “devido ao fato de o Banco Mundial ser composto primordialmente por economistas e não educadores, o objetivo final seja a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital, com o qual um dos resultados é a supervalorização das medidas quantitativas do ‘êxito’ de uma política. Usando critérios estritamente econômicos, como por exemplo taxas de retorno baseadas em renda pessoal, sugere-se que um ano adicional de educação primária nos níveis mais baixos do sistema produz aumentos maiores da renda que em níveis mais altos de educação. Disto conclui-se, argumenta Coraggio, que o investimento em níveis de educação primária ou básica apresentará os melhores resultados em termos de aumento do produto interno bruto” (1994, p.168).

Cabe destacar, ainda nesse item, que a interlocução do grupo com o Brasil permite, mais do que repassar dinheiro, transmitir orientações de políticas em seus variados setores. Fica, pois, a evidência de que a intervenção do Banco Mundial e o consentimento do Governo Federal e parte dos Governos Estaduais possibilitam a ocorrência de políticas que merecem a atenção do meio acadêmico, principalmente porque são “sutis”, mas direcionadas à institucionalização no âmbito da política educacional brasileira.

Finalmente indagamos se essas reformas, projetos e programas sugeridos pelo Banco respondem aos interesses de uma sociedade em busca de uma autonomia e soberania econômica, política e social.

C APÍTULO II

Um projeto chamado PróQualidade

Com a exposição do capítulo anterior, buscamos deixar claro o cenário no qual foram aprovadas as reformas dos anos 90 no Brasil, intensificadas a partir do redirecionamento do capitalismo na esfera mundial e através do consentimento por parte dos dirigentes nacionais que lideraram as propostas reformistas de cunho neoliberal, a partir da gestão presidencial de Fernando Collor.

Visando atingir resultados satisfatórios para o desenvolvimento desse trabalho, considerando ainda o fato das reformas não serem construídas apenas para o “planejamento educacional e financiamento de programas governamentais em suas três esferas” (Baquim, 2003, p.56), propomos uma leitura conceitual e hermenêutica dos documentos oficiais que foram organizados no período das reformas.

Nesse contexto, este capítulo coincide com as gestões governamentais de Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), tendo como mentor intelectual da reforma mineira – Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto e sua equipe – incluindo o caráter de continuidade enquanto detentores do poder político no Estado de Minas Gerais. Assim, elaborado pelo governo Hélio Garcia e assumido pelo governo Eduardo Azeredo, o Projeto de Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), sob o Decreto N° 35.423 (Anexo I) – o qual iremos descrever neste capítulo – providenciou alternativas para o combate à repetência, produto da insuficiência administrativa e pedagógica do sistema de ensino mineiro.

2.1 – Governo de Minas: tempo de continuidade

Minas Gerais é considerado um dos Estados mais desenvolvidos do país, apesar de possuir contrastes econômico-sociais em virtude da sua dimensão territorial, pois transita entre a economia de subsistência pouco desenvolvida do Norte e Nordeste e a economia desenvolvida do Sudeste, particularmente São Paulo.

De um modo geral, o desenvolvimento de Minas Gerais no Brasil vem sendo historicamente marcado pelas transformações sociais, políticas e econômicas decorrentes dos modelos de desenvolvimento implantados pelo poder central, embora o Estado venha conseguindo antecipar algumas medidas ligadas a estes modelos.

Tal situação revela, por suas especificidades, que Minas vem servindo o país como “laboratório” de ações destinadas à modernização capitalista, permitindo mudanças qualitativas na base técnica do trabalho e alterações nas relações sociais de produção.

O governo mineiro reorganizou sua aparelhagem econômica – sobretudo criou órgãos – conseguindo desenvolver várias ações que facilitaram a entrada de novos capitais estrangeiros para o Estado. Os setores mais dinâmicos da economia mineira passaram a processar ajustes – da mesma natureza daqueles introduzidos no país de forma geral – na perspectiva de aumentar a qualidade e competitividade de seus produtos revertendo a crise de acumulação. No entanto, esses esforços especificamente em Minas Gerais e no Brasil como um todo, só foram apresentar seus delineamentos mais nítidos na década de 90 (Martins, 1998, p.24).

O cenário recessivo brasileiro, somado à insuficiência política da Nova República, parece ter servido de modelo para o último governo mineiro dos anos 80. Sob o comando do governo - Newton Cardoso⁸ - numa posição mais reacionária do que seu antecessor Hélio Garcia, conseguiu manter uma certa distância do controle democrático da sociedade, optando pelos encantos da prática clientelista de governar.

Em função de várias denúncias de corrupção cometidas nesse governo estadual e da grande decepção e insatisfação popular contra suas medidas, as expectativas geradas no processo eleitoral de 1990 elegeram Hélio Garcia como Governador do Estado através do PRS (Partido das Reformas Sociais).

Patrocinando uma gestão com o marketing da *Nova Era* e disseminando um discurso preocupado com a qualidade de vida da população mineira, Hélio Garcia não utilizou as ferramentas políticas de seu antecessor que secundarizava a educação, mas ao contrário, apoiou-se nas idéias dos organismos internacionais, canalizando toda a sua energia em prol da ruptura do atual quadro de pobreza e atraso a que estava submetido o Estado. Em virtude disso, complementa Baquim,

Escolheu como Secretário de Educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, um reconhecido empresário da área, sócio de uma das principais redes de escolas particulares do estado de Minas Gerais, o Sistema Pitágoras de Ensino, que já havia participado de sua equipe, no cargo de Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização, e que, além de conhecer os meandros da burocracia do Estado, possuía vasta experiência na área de educação, pois, nos idos de 1996 já era professor e diretor do Curso Pitágoras. Este secretário se tornaria o grande responsável pela idealização e concretização da reforma e pela continuidade das ações na área educacional, que se deu a partir de então (2003, p.63).

⁸ De acordo com Martins, “Na educação, o governo Newton Cardoso fez retroceder as modificações positivas implementadas, mesmo tendo sido eleito para dar continuidade àquelas propostas. O conjunto dessas ações governamentais para educação encontrou reações dos setores organizados da sociedade civil e de parte da sociedade política, em especial à União dos Trabalhadores da Educação (UTE). Assim, além de promover ações de desvalorização do magistério (como arrocho salarial, por exemplo), o governo Newton Cardoso promoveu um processo de demissão de professores e especialistas não estáveis, aumentando a carga de trabalho para os demais, cortou verbas orçamentárias diminuindo ofertas de vagas para o ensino médio e educação infantil, ao mesmo tempo em que adotou mecanismos de favorecimento ao empresariado privado, laico e religioso” (Martins, 1998, p. 27).

O Secretário Mares Guia Neto, autor de várias propostas para a educação com projeção nacional e internacional (como por exemplo, conferir o Plano Decenal de Educação para Todos e o Projeto Minas aponta o caminho: saiba porque o Unicef deu nota 10 a educação – Pacto pela educação quando Minas dá as mãos), distanciou-se da pasta para se candidatar a vice-governador na chapa de Eduardo Azeredo, ainda na gestão Hélio Garcia, garantindo que o processo da reforma permanecesse em vigência sob a direção do mesmo grupo da Coordenação do Programa da Reforma.

Aliado aos propósitos do Banco Mundial, utilizou-se da problemática da pobreza, considerada uma “chaga social” como primeiro plano para enfrentar os obstáculos, dado o quadro que excluía a população do acesso à saúde e à educação no Estado. É exatamente nesse ponto de concordância, citado no capítulo anterior, que sinalizamos o interesse do Banco Mundial pelos países em desenvolvimento, os quais podem afetar as economias dos países desenvolvidos. Tornava-se necessário acompanhar o movimento do capitalismo mundial, proporcionando a Minas estratégias que permitissem obter os padrões de desenvolvimento comuns aos países de economia avançada.

O peso educacional de Minas Gerais no país é extremamente relevante, considerando que, em 1991, o Estado possuía mais de três milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, perfazendo uma taxa de 12% de estudantes brasileiros nesse nível de ensino. É importante esclarecer que, desse total, 93% dos estudantes freqüentavam a rede pública e estavam distribuídos entre 74% das escolas estaduais e 19% das escolas municipais. Sob a análise dos dados citados, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no projeto PróQualidade publicado em Abril de 1993, constatamos a responsabilidade do Estado em desenvolver um atendimento público de qualidade no ensino obrigatório.

Referenciando ao projeto, observamos:

Consideradas as redes pública e particular, o sistema de ensino básico de Minas Gerais contava em 1990 com 3.839.901 alunos, sendo 357.281 no pré-escolar, 3.157.026 no ensino fundamental e 325.594 no ensino médio. O atendimento da faixa etária dos 4 a 6 anos é de cerca de 30%; na faixa dos 7 a 14 anos aproximadamente 90% e, na faixa dos 15 aos 19 anos de 34%. Deve-se notar que entre estes últimos, cerca de 61% encontram-se ainda no ensino fundamental e apenas 39% no

ensino médio, indicando que o sistema de ensino mineiro possui a mesma viscosidade observada para o País, concentrando suas matrículas nas séries iniciais da escolaridade (SEE/MG, 1993, p.18)⁹.

Assim, a questão da melhoria da qualidade de vida dos mineiros, devidamente identificada com os desafios colocados pela globalização¹⁰, tornou-se a meta central desses Planos de Governo. Nota-se que existe um grande esforço político na tentativa de anexar a educação a esse progresso, porém cabe questionar a que distância os homens globalizados encontram-se dos alunos das escolas públicas estaduais.

⁹ O texto citado acima também faz parte do projeto: Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, sob o tópico: A realidade do Sistema de Ensino no Estado de Minas Gerais e o sub-tópico: Dimensão do Sistema de Ensino, publicado em 1994 pela SEE/MG.

¹⁰ Segundo Ianni (1999) o conceito “globalismo” não se refere apenas às questões econômicas, pois apresenta um caráter capitalista que se estende a este aspecto. Considera, a seu ver, os aspectos: social, cultural, político e etc, envolvendo o tempo real e o virtual. Na mesma proporção em que o capitalismo permite a manutenção do globalismo, acumula-se pela exclusão e separação ao “obrigar” a migração das pessoas em busca de oportunidades, aprofundando preconceitos, xenofobias e racismos. É um processo civilizatório que molda as pessoas numa sociedade específica – a capitalista.

2.2 – O PróQualidade em Minas Gerais: 1994-1998

2.2.1 – Contexto

Por meio de um documento intitulado Projeto de Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) apresentou estudos ligados aos problemas educacionais no Estado e justificou, detalhadamente, a montagem de um Projeto (1993) de investimento para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Na estrutura do documento, a SEE/MG elaborou termos de Subprojetos contendo componentes básicos e ainda incluiu a montagem de uma unidade de Coordenação e Supervisão (o PróQualidade contou com o desenvolvimento de seis Subprojetos, considerando a unidade de Supervisão e Coordenação).

Para o desenvolvimento do projeto, o Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da SEE/MG, uniu-se ao Banco Mundial¹¹ em 06 de Março de 1995 com a efetivação do contrato de empréstimo BR3733 – no valor de US\$ 150 milhões. “Sobretudo no que se refere aos cronogramas físicos e financeiros para o período de 5 anos do financiamento do Banco Mundial e aos planos operacionais dos primeiros 18 meses do Projeto, (...) este documento traz uma atualização do projeto nos seus métodos e estratégias e um detalhamento dos passos concretos a serem seguidos a partir do seu início” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, prefácio). Este projeto visava a melhoria do ensino fundamental em diversas áreas do sistema educacional, buscando criar condições básicas para a universalização e qualidade total da educação.

¹¹ A versão original do Projeto PróQualidade foi submetida a uma avaliação pelos técnicos do Banco Mundial em Junho de 1993, sofrendo uma substancial modificação na estrutura do Subprojeto chamado Aperfeiçoamento do Sistema Gerencial. “... para efeito da elaboração de novos métodos de planejamento e controle, criou-se um novo Subprojeto chamado de ‘Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional’ enquanto o primeiro Subprojeto, que continua tratando dos objetivos de mudança a nível da escola, recebe o nome de ‘Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola’. Esta mudança eleva o número de Subprojetos para 6, incluindo o sistema de Supervisão e Coordenação” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.05). Sobre a estrutura dos Subprojetos e seus Componentes, detalharemos mais a frente.

De acordo com a SEE/MG,

O PROQUALIDADE está inserido no quadro das políticas educacionais da SEE/MG, estabelecidas com base em compromissos assumidos com o aluno, a família, o professor, o diretor, o especialista e demais servidores da escola, bem como com a própria escola. Nessa perspectiva, destaca-se a prioridade que vem sendo dada à capacitação dos profissionais da educação, vista como uma das principais estratégias para a melhoria da qualidade na Educação Fundamental, no Estado. Essa prioridade concretiza-se na realização de um amplo e diversificado conjunto de ações de capacitação que têm como pilares a descentralização, a educação continuada e o uso das modalidades de ensino presencial e a distância, bem como o estabelecimento de parcerias com universidades e outras instituições voltadas para a educação e o ensino (TDR, 1996,p.04).

As ações desenvolvidas pelo PróQualidade destinavam-se ao atendimento de falhas históricas presentes no sistema educacional referentes, principalmente, aos altos índices de repetência e evasão escolar, à falta de qualificação dos recursos humanos e às deficiências da rede física. Com este projeto em vigor, a SEE/MG promoveria melhorias nas áreas de atuação da autonomia da escola, do fortalecimento da direção, da capacitação em serviço e carreira, da avaliação do ensino e da integração com os municípios.

Tais objetivos buscavam reverter o quadro de analfabetismo e os índices de improdutividade dos sistemas de educação do Estado, respondendo de forma direta às exigências asseguradas pelo Banco Mundial.

2.2.2 – Descrição dos Subprojetos e Componentes do PróQualidade.

Por meio dos documentos: Projeto Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), publicado em Abril de 1993 e Plano de Implementação do PróQualidade (Unidade de Coordenação do Projeto), publicado em Novembro de 1994, a SEE/MG apresentou a descrição da estrutura dos seis Subprojetos e da estratégia dos Componentes do PróQualidade.

Os Subprojetos e seus respectivos componentes são:

I) Subprojeto A: Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional (Valor total estimado: US\$ 18.397.085): Este Subprojeto se desdobrou em três Componentes, com a seguinte distribuição de recursos:

- Componente A1: Implantação de um Sistema de Monitoramento (Valor estimado: US\$ 788.800). Os seus objetivos foram: “criação de um sistema de monitoramento em três níveis: central, regional e local (escola); desenvolvimento de quatro módulos de informações gerenciais, correspondendo a informações de insumo, de eficiência, de eficácia e de resultados; estabelecer métodos de divulgação destas informações tanto para efeitos do controle do projeto PróQualidade quanto para o acompanhamento e avaliação de todos os projetos da SEE” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.13).

- Componente A2: Avaliação Externa do Desempenho do Corpo Docente (Valor estimado: US\$ 16.390.145). Os seus objetivos foram: “O grande esforço da Secretaria de Estado da Educação em estabelecer um processo contínuo de monitoramento dos alunos do sistema, dentro do Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais (Resolução n 6908 de 18/01/92), objetiva o seguinte: realizar um diagnóstico e compor um acervo de dados e informações consistentes sobre as escolas estaduais para a elaboração de projetos de melhoria do ensino; possibilitar a formação de uma cultura de avaliação nos três níveis da administração da rede escolar estadual: central, regional e local; fornecer informações à sociedade sobre os resultados da escola pública por ela custeada; dar condições às escolas, através de informações estatísticas, para resgatar sua função específica no processo de ensino-aprendizagem e envolver outras instituições na discussão e desenvolvimento do Programa de Avaliação Educacional” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.19).

- Componente A3: Estudos e Pesquisas sobre Gestão da Escola (Valor estimado: US\$ 1.218.140). Os seus objetivos foram: “Em apoio às atividades a serem desenvolvidas neste Subprojeto, a Secretaria de Estado da Educação, através da Diretoria de Estudos e Pesquisas, propõe estabelecer

linhas de pesquisa que oferecem subsídios práticos à política de autonomia e ao desenvolvimento de um novo modelo de gestão para a escola pública. Em termos mais específicos, pretende-se estimular, avaliar e financiar propostas de pesquisa nas seguintes áreas de estudo: a avaliação de diferentes modelos de gestão da escola pública em termos da sua eficácia na identificação e solução dos entraves a um desempenho escolar melhor e o estudo das técnicas e processos necessários à modificação das práticas administrativas da escola pública e a avaliação da eficácia destas alternativas” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.31).

II) Subprojeto B: Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola (Valor total estimado: US\$ 42.378.872): Representado por três Componentes que buscam a redefinição e aperfeiçoamento do sistema gerencial da escola, este Subprojeto foi organizado para a preparação de recursos humanos em metodologias de planejamento e gerenciamento e, ainda, para a formação de uma infra-estrutura básica para a administração escolar. Os seus Componentes foram divididos em:

- Componente B1: Fortalecimento do Planejamento Escolar (Valor estimado: US\$ 8.559.500). Os seus objetivos foram: “O fortalecimento do planejamento da escola, indispensável ao exercício da sua autonomia, requer a implantação de métodos de planejamento que permitam a procura coletiva de novas soluções e procedimentos para a melhoria da qualidade do ensino. Em termos operacionais, este objetivo se traduz na elaboração das instruções necessárias à formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola e na implantação de um Programa de Apoio a Inovações Escolares. Esta estratégia se desdobra nas seguintes ações: confeccionar e imprimir, para distribuição a todas as escolas, um manual instrucional sobre a Gestão da Escola contendo, entre outros assuntos, as orientações necessárias à formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola; oferecer a todas as escolas o apoio dos órgãos centrais e regionais no acompanhamento, avaliação e reformulação das atividades de planejamento da escola; estabelecer as normas, critérios e métodos operacionais de um PAIE – Programa de Apoio a Inovações Escolares para o financiamento de projetos escolares derivados dos Planos de Desenvolvimento da Escola e fornecer orientações para as escolas para o

desenvolvimento dos seus projetos e abrir um canal de comunicação entre as escolas para a disseminação de experiências de projetos bem-sucedidos” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.33).

- Componente B2: Desenvolvimento do Gerenciamento Escolar (Valor estimado: US\$ 12.591.634). Os seus objetivos foram: “O modelo gerencial adotado pelo sistema educacional tem mostrado a sua inoperância através dos dados objetivos da evasão e repetência escolar. Reverter essa situação exige a adoção de uma nova metodologia gerencial que propicie: o comprometimento de todas as pessoas da comunidade escolar com a melhoria contínua dos resultados alcançados e satisfação dos usuários; a normalização dos processos escolares; o controle da qualidade exercido por todos da organização; a análise e solução dos problemas no próprio local de trabalho; a flexibilidade para incorporar os avanços e as exigências sociais; a valorização e motivação dos profissionais da educação e a autonomia da escola vinculada à sua responsabilidade pelos seus próprios resultados. Com estes objetivos em mente, este Componente se concentra, num primeiro momento, na capacitação de todos os gerentes escolares e, numa segunda etapa, na disseminação da metodologia da Gerência da Qualidade Total entre as escolas maiores do sistema que optarem por este modelo de gerenciamento” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.36 e 37).

- Componente B3: Fornecimento de Equipamentos de Apoio à Administração Escolar (Valor estimado: US\$ 21.227.738). Os seus objetivos gerais foram: “Na procura de um novo padrão para a administração da escola, reconhece-se que, sem o provimento dos instrumentos necessários ao exercício da sua autonomia, muitas das ações voltadas para a melhoria da qualidade do planejamento e das decisões administrativas não terão a ressonância desejada. Este Componente tem o objetivo de garantir alguns destes instrumentos – o microcomputador e o treinamento necessário ao seu uso, telefones e microcopiadoras” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.42). Os seus objetivos específicos foram: “instalar microcomputadores e periféricos apropriados em 1.170 escolas estaduais para oferecer suporte para suas ações pedagógicas, administrativas e financeiras; desenvolver um software aplicativo para atender as necessidades específicas das escolas

estaduais composto por cinco grandes módulos – Acadêmico, Pessoal, Contábil-Financeiro, Patrimonial e Gerencial – para funcionar em diversos ambientes operacionais; implantar um sistema dinâmico de comunicação de informações para alunos e pais, favorecendo o envolvimento da comunidade com a escola; buscar, através de um conjunto de indicadores educacionais, melhorar a qualidade do gerenciamento da escola e, por conseqüência, a qualidade do ensino; permitir que a partir dessa base de computadores, a unidade educacional possa, mediante o uso de software apropriado, fornecer informações administrativas, gerenciais e de apoio técnico ao sistema; adquirir 2.175 aparelhos de telefone para todas as escolas urbanas que não possuem este equipamento e adquirir 275 máquinas copiadoras para as maiores escolas dos municípios de ‘alto risco’ das DREs também definidas de maior risco” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.42).

III) Subprojeto C: Desenvolvimento do Ensino (Valor total estimado: US\$ 58.229.941). Este Subprojeto foi elaborado para criar o ambiente adequado à implantação do projeto pedagógico da escola, aprimorando o currículo e capacitando os professores. Dividido em três Componentes, analisamos:

- Componente C1: Desenvolvimento Curricular (Valor estimado: US\$ 7.636.870). Os seus objetivos foram: “Uma vez definido o novo currículo básico como a expressão concreta das expectativas oficiais quanto à aprendizagem de todos os alunos, e o elemento central da nova relação de parceria entre escola autônoma e órgão central, cabe à Secretaria de Estado da Educação uma série de providências na formulação, divulgação e desenvolvimento dessas expectativas. Este Componente se inicia a partir da primeira destas providências – a elaboração dos novos programas de ensino – e estabelece, como objetivo principal, a conversão destes programas em materiais que sirvam como base para o planejamento e execução das aulas do ensino fundamental. Em termos específicos, deste objetivo decorrem as seguintes necessidades: produzir 5 guias curriculares para todos os professores e conteúdos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental que conjugam, de forma clara e atraente, os objetivos dos programas de ensino e as diretrizes da proposta Pedagógica da SEE referente ao manejo da sala de aula. Esta produção estará a cargo de grupos de especialistas sob a coordenação de

Instituições de Ensino Superior com notória especialização na área; produzir e testar outros 5 tipos de Material de Referência, incluindo textos e 7 horas de TV, que possam servir de apoio ao professor durante e depois da sua capacitação no uso dos guias curriculares e implantar um Laboratório de Currículo para cada conteúdo curricular nas mesmas Instituições Especializadas, com a incumbência de sustentar o processo posterior de desenvolvimento dos currículos através de: estudos e levantamentos contínuos sobre o uso dos guias curriculares e dos materiais de referência, implantação de um projeto de assistência curricular, permitindo a constante troca de informações com os professores e uma central de avaliação para disseminar novos métodos e técnicas para a avaliação e auto-avaliação de alunos e professores a nível da escola, no intuito de fortalecer a cultura avaliativa da instituição” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.47).

- Componente C2: Capacitação de Professores (Valor estimado: US\$ 47.970.431). O seu objetivo geral foi: “Contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental do Estado, mediante intervenção sobre a prática de sala de aula dos professores de 1ª s a 4ª s séries; dar início a um processo de mudança de expectativas dos professores orientando para a reversão da ‘cultura da repetência’; desencadear um processo capacitação contínua, inserido no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu projeto pedagógico e avaliar a eficácia de diferentes estratégias para desenvolver um programa de capacitação dessa natureza” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.55). O seu objetivo específico foi: “aperfeiçoar o domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental: Matemática, Português, Ciências, Geografia e História, de todos os 89.000 professores de 1ª s. a 4ª s. séries do Ensino Fundamental público do Estado, pelo menos até o nível da 8ª série desse ensino; compreender as diferenças de estilo, problemas e ritmo de aprendizagem entre os alunos e a necessidade de atendimento mais individualizado aos que apresentam dificuldades; adequar os objetivos de aprendizagem às diferenças individuais levando em conta o progresso de cada aluno; desenvolver habilidades de manejo de sala de aula que permitam organizar as condições de ensino de modo adequado às necessidades de alunos com diferentes níveis e

ritmos de aprendizagem, por meio de: utilização de estratégias e materiais de ensino aprendizagem diversificados, adoção de diferentes formas de organização da classe como o trabalho de grupo, o trabalho individualizado; a monitoria de alunos mais adiantados, entre outras; otimização do tempo destinado à aprendizagem e emprego de estratégias de fixação e recuperação de aprendizagem; e adquirir conhecimentos e habilidade de utilização de procedimentos avaliativos diversificados que permitam o acompanhamento mais personalizado do progresso do aluno” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.55).

- Componente C3: Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Ensino (Valor estimado: US\$ 2.622.640). O seu objetivo geral foi: “o objetivo geral deste Componente é a viabilização de três conjuntos de pesquisas que subsidiarão as políticas da SEE voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. As pesquisas a serem financiadas por este Componente complementarão, portanto, a linha de pesquisa já existente na SEE denominada ‘Condições de Sucesso do Aluno na Escola Pública’ que tem propostas já selecionadas, algumas já financiadas e outras em vias de financiamento. Entretanto, em atenção às necessidades específicas da SEE e deste Projeto, as pesquisas que se pretende financiar através deste Componente não decorrerão de uma linha de financiamento aberto, tipo ‘balcão’, senão de demandas específicas dirigidas onde serão explicitadas tanto as intenções da SEE quanto as metodologias consideradas as mais apropriadas” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.69). O seu objetivo específico foi: “as 3 pesquisas que a SEE pretende estimular através deste Componente foram descritas em detalhe nos anexos 5.2.5.1 a 5.2.5.3 do documento do Projeto de abril 1993” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.69).

IV) Subprojeto D: Fornecimento de Materiais de Ensino Aprendizagem (Valor total estimado: US\$ 107.706.621). Dividido em três Componentes, este Subprojeto busca fornecer materiais de ensino-aprendizagem considerados necessários à implantação de um padrão básico de qualidade. Busca ainda fornecer a mobília para a guarda e uso destes materiais, preocupando-se

também com a construção de ambientes para a implantação de bibliotecas escolares. Os seus Componentes são:

- Componente D1: Suprimento de Livros Didáticos (Valor estimado: US\$ 51.111.170). Os seus objetivos foram: “Além da criação de um Programa Estadual do Livro Didático, com critérios próprios para a aquisição e distribuição de livros didáticos para as oito séries do Ensino Fundamental, este Componente também objetiva: promover a capacitação de professores, especialistas e técnicos da SEE e DRE na avaliação, escolha, utilização e conservação dos livros didáticos; estabelecer normas relativas à qualidade física e pedagógica dos livros, intervindo de forma objetiva no mercado editorial do livro didático; possibilitar às escolas condições de escolherem os livros didáticos num projeto realista, que conjugue a natureza de sua proposta pedagógica e a condição sócio-econômica do alunado e acompanhar e avaliar as ações do projeto com vistas à elaboração de relatórios periódicos, que subsidiarão a sua execução e a de outros projetos da mesma área” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.72).

- Componente D2: Organização de Cantinhos de Leitura e de Bibliotecas Escolares (Valor estimado: US\$ 29.570.569). Os seus objetivos foram: “Conjuntamente com o Componente Fornecimento de Materiais Pedagógicos, o presente Componente tem o objetivo de garantir aos alunos e seus professores o uso de Bibliotecas Escolares com um conjunto básico de materiais definidos como essenciais e suficientes ao desenvolvimento do currículo. Este Componente tem os seguintes objetivos específicos: fornecer títulos de literatura infantil para o uso nos Caminhos de Leitura a serem estabelecidos em todas as salas de aula usadas por turmas de CBA à 4ª série, beneficiando aproximadamente 1.459.000 alunos da rede estadual; assegurar a composição de um acervo bibliográfico básico nas escolas estaduais de Ensino Fundamental, com mais de 4 turmas, beneficiando aproximadamente 2.285.000 alunos estaduais e renovar e enriquecer progressivamente o acervo de Bibliotecas Escolares dessas escolas, contribuindo para capacitá-las a escolher e adquirir seus próprios livros. Um objetivo derivado deste é fornecer a rede de distribuição de livros em Minas, oferecendo às escolas uma variedade maior de opções no mercado livreiro a seu alcance; estabelecer condições de

uso proveitoso e atraente da leitura na escola, como parte do seu projeto pedagógico e adquirir 2 estantes para 450 das escolas que não possuem o mobiliário necessário para a acomodação da Biblioteca Escolar” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.77e 78).

- Componente D3: Fornecimento de Materiais Pedagógicos (Valor estimado: US\$ 27.024.882). Os seus objetivos foram: “Este Componente visa garantir um padrão de funcionamento de todas as escolas de Ensino Fundamental em termos dos materiais pedagógicos básicos para o desenvolvimento do currículo. Em conjunto com os livros de leitura e consulta, objeto do segundo Componente deste Subprojeto, os materiais pedagógicos aqui previstos poderão ser definidos como suficientes se usados adequadamente e em estreita relação com os materiais curriculares a serem fornecidos pela SEE. Com este enfoque, o Componente Fornecimento de Materiais Pedagógicos tem os seguintes objetivos específicos: fornecer materiais básicos para o ensino do Português e Matemática para todas as salas usadas por turmas de CBA à 4ª série; fornecer módulos de materiais básicos para o ensino de Geografia e História para todas as escolas de Ensino Fundamental; fornecer na forma de ‘Kits’, o instrumental essencial ao ensino prático de Ciências em determinadas escolas de 5ª a 8ª séries e adquirir 27.813 armários para todas as salas de aula de CBA à 4ª série” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.85).

V) Subprojeto E: Reorganização do Atendimento Escolar (Valor total estimado: US\$ 46.778.236). Por meio de dois Componentes que objetivam elevar o padrão físico de atendimento do Ensino Fundamental, este Subprojeto pretende instalar um sistema gerencial informatizado para agilizar os investimentos da SEE, priorizando a eliminação do terceiro turno diurno mediante a ampliação do número de salas de aula. Os seus Componentes são:

- Componente E1: Aumento do número de Salas de Aula (Valor estimado: US\$ 46.322.136). Os seus objetivos foram: “Em função do crescimento improvisado para atender demandas emergenciais, o sistema estadual ainda possui escolas sem as condições e o espaço físico mínimo para o número de alunos nelas matriculados. Nesta categoria, encontram-se as 296 escolas que, sem o espaço físico necessário para funcionar em somente dois

turnos diurnos, matriculam uma parte da sua clientela num 3º turno, superlotando as instalações e reduzindo o número de horas/aula de cada turno. A reorganização do atendimento com vistas à eliminação deste entrave fornece o seguinte objetivo para este Componente: eliminação do 3º turno das escolas estaduais de Ensino Fundamental através da realocação de alunos já atendidos, e de crianças à espera de atendimento, em 1402 salas de aula, construídas para esta finalidade. Este Componente tem ainda como objetivo a construção de cerca de 522 salas para funcionamento de Bibliotecas escolares que não possuem tal instalação” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.90 e 91).

- Componente E2: Racionalização da Rede Física (Valor estimado: US\$ 456.100). Os seus objetivos foram: “O gerenciamento do atendimento à demanda requer uma atualização constante das informações disponíveis sobre a rede física. Este Componente visa estabelecer um sistema de informações gerenciais capaz de garantir esta atualização ao mesmo tempo que amplia e organiza a base de dados disponíveis. Desta forma, e agindo em ligação com as DREs, a SEE poderá assumir atividades de planejamento dos seus investimentos na rede física a médio e longo prazo, permitindo um entrosamento melhor com os municípios, um atendimento mais rápido e um retorno maior para seus recursos” (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.97).

VI) Subprojeto F: Supervisão e Coordenação (Valor total estimado: US\$ 4.097.211). Considerado o último Subprojeto do PróQualidade, esta unidade representou a base para a montagem de um sistema gerencial informatizado, atuando na supervisão e coordenação das ações do Projeto no interior do Estado e no desenvolvimento de pesquisa e divulgação de seus avanços. A SEE buscou manter os procedimentos de rotina para supervisionar e coordenar as atividades do Projeto, o qual surgiu do interior dos mesmos órgãos que foram responsáveis por sua realização, dispensando a elaboração de estruturas novas entre estes órgãos e as escolas. A única exceção a esta regra referiu-se à elaboração de uma Unidade de Coordenação do Projeto

(UCP)¹² que foi estabelecida mediante ato do Secretário para oferecer suporte aos órgãos executores e se encarregar da comunicação com o Banco Mundial.

Para tanto, verificamos no documento:

Para o entrosamento das suas atividades, a coleta de informações sobre o andamento de cada Componente e a comunicação entre a SEE e o Banco, o Projeto precisa instalar um sistema de Coordenação em três níveis. A nível central será criada a Unidade de Coordenação do Projeto (UCP). A nível regional haverá uma coordenação, composta de um técnico em cada DREs, responsável pela comunicação entre a UCP e as equipes das DREs envolvidas em atividades do Projeto. Na escola, o Projeto contará com o Supervisor Pedagógico ou, na ausência deste, do Coordenador/Diretor, para a coleta de informações que possibilitarão a composição de indicadores sobre o andamento das atividades a nível local. A execução em nível da escola de todos os Componentes do Projeto será também supervisionada pelos Colegiados Escolares os quais deverão aprovar toda a documentação referente aos gastos efetuados, bem como os relatórios com os indicadores de desempenho elaborados pelas escolas. No caso da necessidade de informações referentes à relação entre a escola e a comunidade ou de dados sobre o contexto sócio-econômico da escola, seria também legítimo propor a colaboração dos colegiados. (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.107).

De fato a interlocução entre a SEE e o Banco Mundial ocorreu através da UCP. No desempenho desta função foram trabalhadas as questões atinentes aos planos operativos anuais, as aquisições, os desembolsos e os relatórios.

O PróQualidade também contou com os serviços de Monitoria e Avaliação – Componente do Subprojeto Supervisão e Coordenação voltado para o fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional – que foi implantado para efeito do acompanhamento de todo o Projeto por meio das atividades da SEE/MG. Consta no documento,

Haverá necessidade de uma avaliação formativa do Projeto no meio do seu percurso para efeito de ajustes ou de replanejamento. Esta avaliação intermediária (mid-term review) se concentrará nas discrepâncias entre os avanços esperados e as mudanças registradas pelos indicadores de monitoramento, acumuladas ao longo dos primeiros exercícios do Projeto. Para subsidiar esta avaliação, a ser feita conjuntamente pelo Banco Mundial e SEE, uma avaliação será

¹² Como unidade central de coordenação, supervisão e controle da execução do Projeto, a UCP, sob a resolução nº 7432/94 do Secretário apresentou a sua estrutura interna em termos de Pessoal, contando com a participação de sete integrantes: um coordenador geral (em tempo integral); um coordenador técnico (em tempo integral); dois especialistas (um de informática e outro de licitações); dois assistentes técnicos (em tempo integral) e uma secretária (em tempo integral). Conferir o anexo 2 do documento.

contratada a um grupo de especialistas, formado de consultores sem ligação prévia com o Projeto, de acordo com termos de referência que requerem aprovação prévia do Banco. As conclusões deste grupo, em forma de relatório, serão fornecidas ao Banco, ao Comitê de Assessoramento e à SEE. Esta avaliação intermediária está prevista para outubro de 1997. É dispensável a contratação de uma avaliação externa contínua e global do Projeto nos moldes tradicionais em se tratando de um Projeto que além de um sistema próprio de monitoria estabeleceu vários estudos especiais de avaliação sobre determinados componentes. Estes estudos, relacionados no corpo do Projeto, abrangerão: a avaliação da metodologia da Qualidade Total; aspectos do programa de avaliação do desempenho dos alunos; a capacitação básica dos professores; o funcionamento dos CRP; o trabalho dos laboratórios de currículo e o uso do livro didático. A UCP também terá recursos para contratar estudos especiais conforme a necessidade. (Plano de Implementação do PróQualidade, 1994, p.106). Ver anexo 3 do documento..

Sendo assim, os Subprojetos e seus respectivos Componentes, desde o decreto até o término programado para o ano de 1998, buscaram responder as diretrizes traçadas pelo PróQualidade. Nesse processo, apesar da alteração do governo, esse Projeto de Qualidade na Educação Básica do Estado de Minas Gerais representou o norte para as políticas públicas relacionadas à educação de 1994 a 1998.

C ONCLUSÃO

“Devagar é que o escuro se faz claro”

Guimarães Rosa

Concordamos com Guimarães Rosa, pois é sempre devagar que o escuro vai se dissipando para dar lugar à luz. O nosso trabalho segue esse modelo, em virtude da dificuldade que tivemos para encontrar a “claridade” perante o emaranhado de documentos e textos disponíveis ligados ao objeto investigado. Ao mesmo tempo, quanta coisa ficou por “desemaranhar”.

O nosso estudo não foi realizado com o intuito de oferecer respostas a todas as questões que se referem a um tema tão polêmico quanto os impactos causados pela reforma educacional mineira nos anos 90 através de programas como o PróQualidade. A intenção foi muito mais singela: apenas lançar uma luz sobre os diversos documentos oficiais (Resoluções, Decretos e Leis da SEE/MG) interpretações e afins, que se multiplicaram durante e após o período de 1991 a 1998. Tivemos alguns obstáculos para coletar os textos oficiais, principalmente se consideramos a fraca memória institucional do Estado e seus órgãos de burocracia. No entanto, pudemos contar com o apoio de alguns colegas que propiciou para que a nossa atividade investigativa fosse menos penosa.

Em função disso, esclarecemos que no intuito de refazer o movimento histórico desse processo buscando principalmente compreendê-lo, algumas lacunas podem ser encontradas ao longo do texto, porque mapear uma realidade “mascarada” pelos dados oficiais compromete alguns desvãos.

No entanto, o nosso estudo responde algumas questões de relevo que apontam para o desenho da reforma mineira, observando com mais cuidado o

cenário que nos foi disposto pelos documentos da política educacional. Da mesma forma, não nos preocupamos em estender as nossas análises às regiões de Minas Gerais que o PróQualidade se fez sentir e sim buscamos descrever os objetivos propostos pelo Projeto e Subprojetos que vão de encontro aos grandes eventos organizados pelos dirigentes políticos que reforçam a globalização. Ilustra Barão:

A ideologia da globalização sustenta que cada vez mais o cenário internacional é palco de tomadas de decisões econômicas e políticas, e sem dúvida que a educação tem uma importante função nesse processo. Os diferentes encontros, reuniões, conferências e recomendações internacionais demonstram a imensa rede de comunicação e cooperação internacional que esta se processando através das reformas educacionais implementadas nos diferentes países (Barão, 1999, p.64).

Com o interesse de fazermos uma análise do processo de implantação do PróQualidade, cumprindo assim com os objetivos propostos para este estudo, discutimos neste trabalho alguns eixos temáticos.

Analizamos as orientações de políticas neoliberais definidas pelo Banco Mundial, relacionadas à educação brasileira nos anos de 1990. Por meio da interlocução com os documentos oficiais e diversos autores que embasaram essa discussão, identificamos os projetos de financiamento desenvolvidos em parceria com o Governo Federal e alguns Estados brasileiros, mais especificamente o Estado de Minas Gerais.

A atuação dos organismos internacionais, principalmente o FMI e o Banco Mundial, é central em investimentos financeiros aos países latino-americanos, intervindo diretamente em suas políticas internas como medida de ajuste econômico. Essas agências possuem o controle de conceder ou não os recursos solicitados pelos países que necessitam do financiamento internacional. Sendo assim, para garantir os pagamentos dos recursos financiados, o FMI e o Banco Mundial criaram uma unidade de empréstimo que não exige projetos e está submetida a condicionalidades severas de caráter macroeconômico e setorial e uma linha de crédito destinada a projetos do setor social que atendessem as condições previamente estabelecidas.

Observamos que o objetivo de criar restrições por parte dessas agências advem da segurança do pagamento dos empréstimos e da inclusão dos países

em desenvolvimento no projeto político-econômico neoliberal. Dessa forma, a exploração econômica submetida pelo capital nacional fortifica o vínculo de dependência da política externa.

De acordo com França,

Eram basicamente quatro as condições apresentadas pelo FMI e Banco Mundial para a efetivação dos empréstimos, sendo que elas passaram a ser o eixo norteador dos acordos estabelecidos: equilíbrio orçamentário, envolvendo principalmente os gastos públicos; abertura do mercado interno para os produtos e mercadorias de outros países, sendo que, a abertura do mercado, deveria ser viabilizada pela diminuição das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberação do mercado interno ao capital estrangeiro por meio da reformulação das normas que restringem a entrada de capital externo; eliminação da intervenção do estado na regulação do mercado interno, nesse caso, no controle de preços e incentivos, permitindo a livre concorrência e privatização de empresas e instituições públicas. O endividamento dos países da América Latina cresceu significativamente de um patamar de 350 para 450 bilhões de dólares, apesar de, em um período de 10 anos, esta região ter enviado para os credores cerca de 500 bilhões de dólares. (França, 2002, p.49 e 50).

O governo brasileiro (dentre outros da América Latina, como o Chile, a Argentina, a Colômbia, o México, etc) vem tomando medidas de ajuste econômico aliadas aos diversos empréstimos que efetiva com o FMI e Banco Mundial, reforçando ainda mais os seus poderes de influência política e financeira. Essas medidas surgiram de três setores: “o comércio, que objetivava a criação de zona livre entre os países americanos, com redução ou eliminação de taxas de exportação e outras restrições ao comércio internacional; o investimento estrangeiro, que era, na verdade, uma proposta clara de aceitação de programas de novos empréstimos oriundos do BID e do Banco Mundial, os quais foram dirigidos aos países que adotassem medidas para eliminar barreiras aos investimentos estrangeiros e, conseqüentemente, fomentar o investimento e a privatização; no que se refere à dívida, apresentou-se como iniciativa a redução em 12 bilhões de dólares” (França, 2002, p.47 e 48).

Nesse contexto, percebemos que a dívida externa brasileira contribuiu para que os seus Estados e Municípios reduzissem os investimentos destinados à educação, deixando de empregar recursos em materiais didáticos, capacitação de professores, planos de cargos e salários e espaço físico das escolas. Complementa Gadotti, “a dívida está provocando uma visão

imediatista da educação: (...) deixam-se de lado os investimentos com retorno em longo prazo (ensino fundamental, pesquisa básica, pesquisa voltada para os interesses do mercado interno); privilegiam-se investimentos educacionais com retorno rápido, na forma de tecnologia exportável: cursos superiores, formação de técnicos especializados, etc. (...) formulam-se políticas de privatização e municipalização, impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, que preferem fazer convênios diretamente com os municípios. Deve-se levar em conta que 50% dos municípios brasileiros pagam menos de um salário mínimo aos professores”. (1995, p.68).

Em decorrência disso, o Banco Mundial propôs um pacote de medidas para a educação brasileira através da orientação de reformas que trabalhem questões como a equidade e a qualidade (destaca-se o Plano Decenal de Educação para Todos). Essas medidas se estendem desde a descentralização administrativo-financeira até à pedagógica, propalando assuntos que buscam responder aos anseios da sociedade no que se refere à educação, como por exemplo: as reformas curriculares, os salários dos professores e os programas educacionais.

Assim, os anos 90 no Brasil serão marcados pelas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reformas no sistema público de ensino que buscavam, sobretudo, universalizar a educação e suprimir o analfabetismo por intermédio de uma compreensão limitada do termo educação básica. Sob o propósito de estender a educação a todos, almejava-se agrupar normas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor. O agrupamento desses dois fatores resultou na maior oferta de serviços educacionais pelo poder público, embora com a contenção dos custos investidos.

Vários Estados brasileiros adotaram programas de reformas educacionais desenvolvidos por suas Secretarias de Estado da Educação, no entanto foi o Estado de Minas Gerais pioneiro nesse aspecto por ter procurado reformar seu sistema público de ensino a partir de referências tomadas à Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. O Estado de Minas Gerais acrescenta Oliveira, “provocou mudanças significativas na configuração de suas redes escolares, nos aspectos relativos à gestão, organização e

funcionamento das escolas, no atendimento e matrícula, na estrutura administrativa do sistema e na composição do quadro de pessoal". (2001, p. 114).

O período privilegiado neste estudo destaca o processo de continuidade da equipe que dirigiu a política educacional, evidenciando o grupo liderado por Walfrido Silvino dos Mares Guias Neto – secretário da educação na primeira gestão (Hélio Garcia – 1991/1994) e vice-governador na gestão seguinte (Eduardo Azeredo, 1995/1998).

A reforma desenvolvida em Minas a partir de 1991, contou com o apoio de dois programas financiados pelo Banco Mundial: a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) e o Programa de Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), servindo de modelo para os paradigmas educacionais nacionais. O tema apresentado foi "Minas aponta o caminho", o qual auxiliou o governo a decretar algumas prioridades: compromissos com o aluno; compromissos com a família; compromissos com o professor, especialista e demais servidores da escola e compromissos com a própria escola. A SEE/MG destacou cinco áreas da educação como garantia desses compromissos: autonomia da escola, fortalecimento da direção da escola, capacitação e carreira, avaliação do ensino e integração com os municípios.

Essa reforma possuía como meta principal a redução dos índices de repetência e evasão escolar, interpretados como indicadores de insuficiência do sistema em razão das altas taxas de defasagem entre idade e série verificadas nas redes estaduais e municipais. O alvo era obter maior eficiência e racionalidade administrativa, dando prioridade ao gerenciamento da escola. Respeitando às exigências da qualidade total, a missão da escola era responder às demandas apresentadas pelos alunos – tomados como clientes – de adequação ao progresso técnico de sua formação.

Todas as medidas implementadas em Minas Gerais destinaram encargos maiores às escolas, principalmente aos agentes que as integram, por meio da responsabilidade final sobre os resultados educacionais. Todavia, verificamos que a gerência escolar reflete diretamente as decisões da SEE/MG através do detalhamento das normas, resoluções e pareceres que se distanciam da realidade da escola e da comunidade local, inexecutáveis à

proposta de descentralização administrativa e pedagógica orientada pelo Banco Mundial, financiador dos projetos. Assim, dificulta-se ainda mais a obtenção de uma identidade escolar para a sua unidade de ensino, uma vez que esta continua fixada às exigências do sistema. A exemplo, explica Oliveira:

Com o PróQualidade, a partir de 1994, medidas efetivas foram tomadas para reverter a situação de altas taxas de repetência no Estado. Através da capacitação de professores, instituiu-se na tentativa de convencê-los de que a repetência só traz prejuízos para o aluno, para o professor e para a escola. Em 1998, o então governo lançou mão do último e mais forte constrangimento: tornou regra a aprovação dos alunos e exceção sua retenção. A transformação do ensino fundamental em dois ciclos, podendo haver retenção somente ao final de cada quatro anos, pode ser compreendida como uma atitude mais drástica imposta pela SEE/MG para forçar a redução das taxas de repetência, além de criar os programas especiais de aceleração da aprendizagem¹³ (2001, p. 116).

A necessidade de introduzir rapidamente esses novos sistemas no cenário escolar tornou-se um imperativo para o governo de Minas Gerais, visto que este não se preocupou com a disparidade do quadro estrutural que a rede comporta nas diferentes regiões do Estado, considerando o elevado número de professores sem habilitação necessária para o exercício do magistério. Em outras palavras, “seria necessário primeiro capacitar os professores, melhorar as condições físicas e de equipamento das unidades escolares – condições iguais para todas – bibliotecas melhor equipadas, laboratórios adequados para os alunos, suporte técnico pedagógico para os supervisores e orientadores educacionais e outras condições importantes e necessárias para viabilizar o ensino e a aprendizagem” (França, 2002, p.192).

Entretanto, apesar dos esforços empreendidos pela SEE/MG para substituir a cultura da repetência pela cultura da escola produtiva, constatamos que a ausência de bases sólidas para esses novos sistemas significa um grande obstáculo para o desenvolvimento desses projetos reformistas. Incluindo o fator de que estes projetos, em especial o PróQualidade, estão de acordo com as determinações dos planos nacionais e dos organismos

¹³ Em 1998 sob o processo nº 8.287, o Estado de Minas Gerais criou o projeto Acertando o Passo com o objetivo de inaugurar uma estratégia pedagógica de aceleração de estudos direcionada ao corpo discente do segundo ciclo do ensino fundamental que está fora da idade própria. Também conhecida como progressão continuada, esta estratégia pedagógica passou a obrigar a aprovação dos alunos, de forma que a reprovação só pode ocorrer ao final do quarto ciclo de estudos.

internacionais, concluímos que a lógica que predomina é a do mercado capitalista em função da maximização dos resultados com o menor limite de investimentos.

A qualidade do ensino constitui expressão-chave da proposta. Adotando-se a ótica do mercado, toma-se o termo qualidade como sendo universal e neutro e, dessa forma, transformam-se questões políticas e sociais em questões técnicas, relacionadas à eficácia ou ineficácia de medidas administrativas. Ao contrário do que é apresentado no discurso, a qualidade do ensino, nessa perspectiva, responde às demandas econômicas oriundas das mudanças que resultam da reestruturação capitalista em curso. Não se faz no interesse da maioria e, nesse sentido, pode ser entendida como a contraface do discurso da democratização, que permite estender e avançar a modernização conservadora na esfera educacional. (Teixeira, 2001, p.144-145).

Embora o papel da escola seja destinado à formação do trabalhador que corresponda aos requisitos da sociedade capitalista, entendemos que a melhoria da qualidade do ensino não se esgota na ampliação das relações de promoção, uma vez que a escola representa uma entidade sócio-cultural organizada por grupos que vivenciam códigos de ação num processo que faz dela produto e instrumento cultural. Perceber a escola como cultura supõe priorizar os fatores sociais que participam do processo natural do desenvolvimento do próprio ser humano.

A partir dessa questão, pensamos que o Estado de Minas Gerais, sob um quadro heterogêneo social e econômico, possui uma estrutura histórica que inibe a evolução de projetos no teor do PróQualidade. Essa hipótese tem fundamento quando incluimos em nossos estudos as diferentes realidades regionais do Estado; o cronograma proposto para implantar, desenvolver e avaliar os Projetos e Subprojetos e o fato de que o corpo docente e a comunidade escolar não participam diretamente da elaboração desses Projetos e Subprojetos.

Ainda que o nosso objetivo tenha sido analisar a implantação do PróQualidade como um dos agentes da Reforma Mineira empreendida nos anos 90, questionamos sem a obrigação de respondermos: O Programa de

Qualidade na Educação Básica (PróQualidade) garantiu a elaboração de novos projetos na educação do Estado de Minas Gerais, servindo ainda de modelo para outros Estados do Brasil. Sabemos que os projetos se multiplicam cada vez mais e que hoje já possuem um teor ainda mais sério em seus objetivos (o de habilitação de professores em aproximadamente dois anos, como por exemplo, o projeto Veredas). De fato, os nossos dirigentes políticos consentem o financiamento desses projetos por parte do Banco Mundial e também respeitam as regras mantendo as suas orientações políticas. Para tanto, como podemos analisar o papel dos agentes (Secretários da Educação, Delegados do Ensino, Professores Universitários, Técnicos, etc) que realizam o desenvolvimento desses projetos e confirmam esses trabalhos dizendo que estão apenas na condição de prestadores de serviços? Se uma parcela da verba (ou mesmo integral) é proveniente do FMI e as orientações políticas educacionais são provenientes do Banco Mundial, podemos afirmar o consentimento por parte desses agentes educacionais?

Questões que nos fazem refletir e chegar a um consenso: intervenção sim, mas com consentimento.

*R*EFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Primárias:

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estrategias para la educación** – estudo sectorial del Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais - PróQualidade**. Relatório de Avaliação, 1994.

BANCO MUNDIAL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília. 1993.

BANCO MUNDIAL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais. In: **Cadernos Educação Básica**. Série Inovações, Brasília, v.2, 1993.

CLAUSEN, W.A. **Redução da pobreza**. Bonn (discurso do presidente do Banco Mundial). 1983.

GUIA NETO, W.S.M. A realidade da educação em Minas Gerais. **Conferência proferida no Seminário Educação: a Hora da Chamada**. Belo Horizonte, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Contas Regionais do Brasil 2002**. Contas Nacionais. N. 13. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2004. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 06. nov. 2004.

MACNAMARA, R. **Cem países, dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais**. Belo Horizonte.1993.

_____.**Secretaria de Estado da Educação**. Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais - PróQualidade. Belo Horizonte.1993.

_____.Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau – PróQualidade** – Subprojeto C: Desenvolvimento do Ensino – Componente C 2: Capacitação de Professores: Termo de Referência para contratação da IE. Belo Horizonte.1996.

_____.Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº35.423**, de 03 mar.1994. Institui o projeto de Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – PróQualidade – e dispõe sobre sua implantação. Minas Gerais. Belo Horizonte. Caderno 1, Col.1, p.1, 02 mar.1994.

_____.Secretaria de Estado da Educação. **Plano de implementação do PróQualidade**. Unidade de Coordenação do Projeto. Belo Horizonte. Nov.1994.

WOLFENSOHN, J. D. **Coalizões para a mudança**. Discurso perante a Assembléia de Governadores. Hong Kong, 23 set, 1999.

_____. **La otra crisis**: discurso ante la junta de gobernadores. Washington, out. 1998. Disponível em: www.worldbank.org. Acesso em 15. out. 2004.

Fontes Secundárias:

AVELAR, L. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº56, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARÃO, G. O. D. **Conferência Mundial de Educação para Todos – um novo consenso para a universalização da Educação Básica**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

BAQUIM, C. A “**Minas aponta o caminho**”. **A reforma educacional mineira na década de 90**. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2003.

BENECKE, D. W. e NASCIMENTO, R. O Consenso de Washington revisado. In: Cadernos Adenauer IV. **Reformas das Políticas Econômicas: Experiências e Alternativas**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, junho 2003. nº2.

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. Tradução por Carmem C. Varrialle et al. 5ª ed. Barsília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. 2v.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Pensamento crítico, 63)

CASTANHO, S. **Globalização, redefinição do Estado Nacional**. In: LOMBARDI, J.C. (org.). Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

COIMBRA, C. **A relação Universidade/Rede Pública de ensino: As funções da UFU como Instituição Especializada no PROCAP**. (Tese Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. 2000.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da Pobreza**. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de. Et alii. (org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flasco do Brasil, 1991.

DOURADO, L.F. (org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

_____ e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, nº17, p.86-101, 1994.

FÁVERO, O (org.) **A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FONSECA, M. Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação do professor. In: BICUDO, M.AV. e SILVA JÚNIOR, C.A. **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

FRANÇA, R. L. A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil. (Tese Doutorado). Araraquara, SP: UNESP, 2002.

FURTADO, C. **O capitalismo global**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 4ªed., São Paulo: Editora Ática, 1996.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P. e SILVA, T.T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**: 55. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2001, p.30-41.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEHER, R. **Educação e Compatibilização de Recursos-educação na América Latina: O projeto de financiamento para a década de 90**. Belo Horizonte: Mimeo, 1996.

_____. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese (doutorado). São Paulo: USP, 1998.

LIMA, K.R.S. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L.M.W. (org.). **O empresariamento da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

LINHAS CRÍTICAS. **A formação dos profissionais da educação: o financiamento dos organismos internacionais.** Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. – vol. 7, n. 12 (jan. a jun. de 2001) – Brasília, DF: UnB.

MARTINS, A. S. **A política de capacitação de professores do ensino fundamental de Minas Gerais nos anos 90.** (Dissertação de Mestrado). Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1998.

MELCHIOR, J.C. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1997.

NASCIMENTO, A., SILVA, A. F. e ALGEBAIL, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. In: NEVES, L. M.W. (Org.). **O empresariamento da educação.** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NETTO, J. P. Transformações societárias e serviço social notas para uma análise prospectiva da profissão do Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, p.87-132, 1996.

NEVES, L. M.W. **Educação e Política no limiar do século XIX.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Brasil 2000. Nova divisão de trabalho na educação.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, F.M.G. **Ajuda externa para a educação brasileira.** Da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NORONHA, O. M. **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas Alínea, 2002.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D. A. **Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade**. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANFELICE, JL; SAVIANI, D. e LOMBARDI, JC. (orgs.). **História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

_____. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SANDRONI, P. (Org.). **Dicionário de Economia**. São Paulo, Editora Best Seller, 1989.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação política.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5)

SILVA, M. A. da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional.** (Tese Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. 1999.

_____. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JR., J. dos R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2000.

TEIXEIRA, L. H. G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

TOMMASI, Livia de. Et alii. (org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIANNA JR. A (org.). **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos.** Brasília: Rede Brasil, 1998.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Caderno CEDES:** 55. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2001, p.09-30.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção?
In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.



**Decreto que cria
o Comitê de Assessoramento
Governo de Estado**

Governador: Hélio Garcia

DECRETO N° 35.423 de 03 de março de 1994

Institui o Projeto Qualidade na Educação
Básica em Minas Gerais - PROQUALIDADE
e dispõe sobre a sua implementação.

O Governador do Estado de Minas Gerais, no uso de atribuição que lhe confere o artigo 90, inciso VII, da Constituição do Estado,

DECRETA:

Art. 1° - Fica instituído o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais PROQUALIDADE -, com os seguintes objetivos:

I - fornecer às escolas estaduais as condições essenciais para o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira;

II - promover, através de ações simultâneas e coordenadas de desenvolvimento curricular, treinamento e aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino;

III - reduzir significativamente as taxas atuais de repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries do ensino fundamental.

Art. 2° - O Projeto compreenderá os seguintes subprojetos e respectivos componentes:

- I. Melhoria da infra-estrutura e gestão da escola:
 - a) fortalecimento do planejamento escolar;
 - b) desenvolvimento do gerenciamento escolar;
 - c) informatização da administração escolar;
 - d) equipamento de apoio à administração escolar
- II. Fortalecimento da gestão de sistema educacional:
 - a) avaliação externa do desempenho do corpo discente;
 - b) implantação de sistema de monitoramento;
 - c) estudos e pesquisas sobre a gestão escolar.
- III. Desenvolvimento do Ensino:
 - a) desenvolvimento curricular;

- b) capacitação básica de professores de 18 a 48 séries;
- c) capacitação complementar permanente;
- d) estudos e pesquisas para o desenvolvimento do ensino.
- IV. Materiais de Ensino-Aprendizagem:
 - a) materiais pedagógicos;
 - b) materiais de leitura;
 - c) livros didáticos;
 - d) mobiliários para materiais de ensino-aprendizagem e biblioteca;
 - e) construção de bibliotecas escolares.
- V. Reorganização do Atendimento Escolar:
 - a) construção de salas de aula;
 - b) mobiliário e equipamento para as novas construções;
 - c) administração da utilização da rede física.

Art. 3º - O Projeto será coordenado e executado pela Secretaria de Estado da Educação e contará com a seguinte estrutura:

- I - Unidade de Coordenação do Projeto - UCP;
- II - Comitê de Assessoramento.

Art' 4º - A Secretaria de Estado da Educação implantará, em seu âmbito, a Unidade de Coordenação do Projeto - UCP - órgão responsável pela coordenação, supervisão.e controle da execução do Projeto.

Art. 5º - O Comitê de Assessoramento, órgão consultivo da execução do Projeto, tem a seguinte composição:

- I - o Secretário-Adjunto de Estado da Educação, que o presidirá;
- II - o Secretário-Adjunto de Estado do Planejamento e Coordenação Geral;
- III - o Secretário-Adjunto de Estado da Fazenda;
- IV - os Secretários-Coordenadores da Secretaria de Estado da Educação;
- V - o Coordenador e o Coordenador-Adjunto do Projeto;
- VI - um representante do Gabinete do Secretário de Estado Extraordinário para Assuntos Internacionais;
- VII - um representante do Conselho Estadual de Educação, designado por seu Presidente;
- VIII - um representante do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, indicado por seu Presidente;
- IX - o Presidente da União de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- X - o Presidente e o Vice-Presidente da Federação da Associação de Pais;
- XI - o Presidente do Colegiado de Diretores das Escolas Estaduais de Minas Gerais;
- XII - um representante do Grupo Executivo do Pacto de Minas pela Educação;

XIII - um representante dos professores da rede de ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais, indicado pela entidade de representação da categoria;

XIV - um representante do UNICEF, indicado por seu dirigente no País;

XV - um representante do segmento de pais dos Colegiados de Escolas Estaduais~ indicado pelo Secretário de Estado da Educação;

XVI - um profissional de reconhecido saber na área da educação, indicado pelo Secretário de Estado da Educação.

1º - Os membros do Comitê de Assessoramento, indicados pelos órgãos ou entidades, exercerão suas funções até formal indicação de novo representante.

2º - O membro aludido no inciso XVI terá mandato de 3 (três) anos, admitida a recondução.

Art. 6º - O Comitê de Assessoramento se estrutura em duas Câmaras:

I - uma formada pelos membros de que tratam os incisos I a VIII do artigo anterior;

II - outra formada pelos membros de que tratam os incisos IX a XVI do artigo anterior;

Art. 7º - O Regimento Interno do Comitê de Assessoramento, aprovado pelo Secretário de Estado da Educação, disporá sobre a competência do órgão, de suas Câmaras e respectivas normas de funcionamento.

Art. 8º - Os recursos destinados ao Projeto serão provenientes de:

I - empréstimo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD;

II - dotação consignada no orçamento do Estado, como contrapartida do Tesouro Estadual;

Art. 9º - O Secretário de Estado da Educação expedirá, mediante resolução, normas complementares a este Decreto.

Art. 10º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 03 de março de 1994.

HÉLIO GARCIA
Evandro de Pádua Abreu
Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto
Paulo de Tarso Almeida Paiva
Roberto Lúcio Rocha Brant
Carlos Eduardo Orsini Nunes de Lima
Arlindo Porto Neto

A **NEXO II**

Resolução n° 7432/94

Cria e estrutura a UCP - Unidade de Coordenação do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais - PróQualidade.

O Secretário de Estado da Educação do Governo de Minas Gerais, no uso de suas atribuições e com base no art. 4° do Decreto nO 35.423 de 03/03/94.

RESOLVE:

Art. 1 ° - Fica instituída a Unidade de Coordenação do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais - ProQualidade, subordinada diretamente ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Parágrafo Único - A sigla UCP equivale à denominação da unidade ora instituída.

Art. 2° - A UCP será composta por 7 (sete) integrantes, observando-se a seguinte distribuição funcional:

- I - um coordenador geral;
- II. - um coordenador técnico;
- III. - dois assinantes técnicos;
- IV - um analista de sistemas;
- V - um especialista em licitações;
- VI - uma secretária.

Art. 3° - Compete à Unidade de Coordenação do Projeto - UCP:

I - funcionar como elo de ligação entre o organismo financiador e os diversos órgãos da Secretaria, responsáveis pela execução de cada componente do Projeto;

II - coordenar, supervisionar e controlar a execução do Projeto;

III - manter articulação com os diversos órgãos responsáveis a sua implementação;

IV - manter ligação com a Comissão Permanente de Licitação da Secretaria de Estado da Educação, visando acompanhar todas as licitações de interesse do Projeto;

V - preparar planos operacionais anuais, em colaboração com os órgãos executores do Projeto;

VI - preparar as declarações de gastos efetuados, pedidos de saques, relatórios anuais, relatório intermediário de avanço e outros relatórios de acompanhamento do Projeto;

VII - implantar e operar um sistema informatizado de gerenciamento do Projeto;

VIII - participar, em conjunto com a Assessoria de Imprensa da Secretaria de Estado da Educação, da elaboração do Programa de Informação e Comunicação sobre o Projeto;

IX - manter articulação com demais órgãos do Estado, visando a execução do Projeto;

X - manter ligação permanente com o Banco Mundial, o UNICEF, a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e outras agências internacionais, no que diz respeito à execução do Projeto;

XI - manter entendimentos, de interesse do Projeto, com autoridades educacionais municipais e federais.

Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 30 de março de 1994.

(a) Walfrido Silvino dos Mares Guia
Secretário de Estado da Educação

A **NEXO III**

Termo de Referência para a contratação de especialistas para participar da preparação do Relatório Intermediário de Avaliação (R.I.A.)

Termo de Referência

Para a contratação de Consultoria para a Preparação do Relatório Intermediário de Avaliação do Projeto PróQualidade

Projeto: Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais

Subprojeto: Coordenação e Supervisão.

Justificativa

Após três anos de execução, o Projeto PróQualidade sofrerá um processo de avaliação para determinar a necessidade e natureza de alterações nas suas estratégias e objetivos. Esta avaliação será baseada nos documentos produzidos ao longo da vida do Projeto e em levantamentos planejados e executados para esta finalidade.

A Unidade de Coordenação do Projeto, responsável pela produção do relatório sobre esta avaliação intermediária, procura a assistência de especialistas externos à Secretaria para a tarefa de análise dos documentos de monitoramento do Projeto e para o desenho e execução dos novos levantamentos necessários a uma apreciação integral do andamento dos diferentes componentes.

Produto e Forma de Apresentação

O produto do trabalho dos consultores será uma versão preliminar do relatório intermediário de avaliação, a ser entregue à UCP em disquete e em papel. Esta versão será debatida junto a UCP e a outros setores da SEE. A versão final do relatório será responsabilidade da UCP.

Atividades

Além da revisão dos documentos do Projeto, os consultores, trabalhando em conjunto, desenvolverão as seguintes atividades:

- revisão da metodologia e resultados do sistema de monitoramento,

-
- visitas aos órgãos principais de execução incluindo Delegacias Regionais de Ensino, - visitas a escolas,
 - reuniões com órgãos do governo e com o Comitê de Acompanhamento,
 - criação e aplicação de questionários, se considerado necessário - levantamento de outras informações.

Prazos

A avaliação intermediária acontecerá no final do terceiro ano de execução (prevista para outubro de 1997). Os consultores terão um prazo de aproximadamente 45 dias para a entrega do seu relatório a partir da data da sua contratação.

Qualificação

Os consultores serão todos especialistas em educação e de renome nas suas áreas de atuação. Os nomes dos interessados serão submetidos ao Banco para aprovação.