



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS 1
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MARCELA MARY JOSÉ DA SILVA

EDUCAR PARA VENCER OU EDUCAR PARA VENCIDOS?
A mão visível do Banco Mundial na Educação da Bahia

Salvador
2007

MARCELA MARY JOSÉ DA SILVA

EDUCAR PARA VENCER OU EDUCAR PARA VENCIDOS?
A mão visível do Banco Mundial na Educação da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Ronalda Barreto
Silva

Salvador
2007

Silva, Marcela Mary José da

Educar para Vencer ou educar para vencidos? A mão visível do Banco Mundial na educação da Bahia/Marcela Mary José da Silva. – Salvador, 2007.

No.f. 158

**Orientador: Professora doutora Ronalda Barreto Silva
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação Campus 1, 2007.**

1. Educação. 2. Globalização. 3. Banco Mundial 4 . Educar para Vencer. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus 1. II. Silva, Ronalda Barreto. III. Título.

CDU:

MARCELA MARY JOSÉ DA SILVA

**Educar para Vencer ou educar para vencidos?
A mão visível do Banco Mundial na Educação da Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Professora Doutora Ronalda Barreto Silva, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação e aprovada perante a seguinte

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dra. Maria Neusa Oliveira – Examinadora Externa
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC**

**Prof^a. Dra. Luciene Maria da Silva – Examinadora Interna
Universidade do estado da Bahia - UNEB**

**Prof^a. Dra. Ronalda Barreto Silva - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB**

Àqueles me apresentaram ao conhecimento, à educação e à escola. Àqueles que me ensinaram a aprender: minha família, amigos e meus professores que me fizeram chegar até aqui. Uns me ensinaram o prazer das coisas simples, outros, das coisas complexas. Mas todos me ajudaram a lidar com o que há de mais desafiador no mundo: superar o óbvio. A todos, muito obrigada!!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro ao Deus Supremo pela permissão de poder ter tido tantas proteções frente aos desafios e dificuldades que o trabalho acadêmico nos oferece. Também agradeço a ele ter me colocado em contato com todos que abaixo relacionarei.

Agradeço à minha família pelo apoio sem o qual não poderia ter escrito esse trabalho.

Agradeço a Joselice Campos e aos kumite da Arte Mahikari pela compreensão, apoio e presença na minha vida.

Agradeço a Ronalda, minha amiga e depois orientadora pelos incansáveis “puxões de orelha e de realidade”; por sua solidariedade e competência. Quando eu crescer quero ser igual a você.

Agradeço à Professora Fernanda Almeida, minha mestra na graduação que muito me ajudou nos passos que me conduziram ao Mestrado.

Agradeço aos professores do mestrado pelos espaços de discussão oferecidos através das disciplinas, em especial Stella Rodrigues.

Agradeço aos amigos que fiz na minha turma do mestrado: Patrícia, Breno, Walter, Rose, Mayra, Sandra, Isabel, Tadeu e Lúcio cuja sinceridade e carinho se transformaram em apoio, chamadas de atenção, companhia, solidariedade. Sinto um orgulho enorme de ter estudado com vocês.

Agradeço aos colegas e amigos do grupo de orientação, pela presença e apoio em especial na pré-banca.

Agradeço a meus amigos que mesmo reclamando a minha ausência não me abandonaram.

Agradeço a Gutemberg pela ajuda e amizade sempre carinhosa e cuidadosa e a Alane pela dedicação ao meu trabalho e pela aproximação num momento tão decisivo.

Agradeço às ex-alunas e agora amigas, Tâmara Sanchez Rico e Grazielle Fioravante pela ajuda na reta final desse trabalho.

***Prepare o seu coração prás coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar***

***Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu, ou de quem comigo houvesse...***

***Porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente.
Se você não concordar não posso me desculpar
Não canto prá enganar, vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado, vou cantar noutro lugar...***

*Disparada
Geraldo Vandré e Theo de Barros*

RESUMO

Educar para Vencer ou educar para vencidos? A mão visível do Banco Mundial na educação da Bahia é um estudo cujo foco foi evidenciar como o financiamento do Banco Mundial vem resignificando as ações de educação no Estado da Bahia, via o *Programa Educar para Vencer*, no período de 2000 a 2005, observando a força do argumento da globalização e da acumulação do capital na sua versão neoliberal. A ação de financiamento não é isolada, mas sim combinada a outras ações que, em última instância, estão por viabilizar a desregulamentação do Estado, esvaziando a dimensão pública de suas ações. Dessa forma, com a escusa de garantir a inclusão no mundo globalizado, outra falácia da acumulação capitalista, o Estado vem adotando medidas e incorporando valores liberais nos últimos 60 anos que, descentralizando e municipalizando ações via financiamento de instituições Mundiais com vistas a atender ao mercado. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e documental, tentando estabelecer a linha político-econômica que fez e faz do *Educar para Vencer* a principal política pública de educação no Estado da Bahia.

Palavras-chave: Globalização. Banco Mundial. Público e Privado. Educar para Vencer.

ABSTRACT

To educate pair to be successful or to educate for losers? The visible hand of the World Bank in the education of the Bahia is a study whose focus was to evidence as the financing of the World Bank comes resignificando the actions of education in the State of the Bahia, saw the *To educate pair to be successful Program*, in the period of 2000 to 2005, observing the force of the argument of the globalization and the accumulation of the capital in its neoliberal version. The action of financing is not isolated, but yes combined to other actions that, in last instance, are for making possible the deregulation of the State, emptying the public dimension of its action. Of this form, with the excuse to guarantee the inclusion in the globalizado world, another fallacy of the capitalist accumulation, the State comes adopting measured and incorporating liberal values in last the 60 years that, decentralizing and arriving until the cities action financing of World-wide institutions with sights saw to take care of to the market. The research was of bibliographical and documentary matrix, trying to establish the politician-economic line that made and makes of *To educate pair to be successful Program* the main public politics of education in the State of Bahia.

Key-Words: Globalization. World Bank . Private and Public. *To educate pair to be successful*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cobertura Projeto de Regularização do Fluxo.	131
Tabela 2 - Atuação do Projeto de Regularização do Fluxo, 2000-2006.....	131
Tabela 3 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono, Bahia – 1996 - 2004, em %.....	132
Tabela 4 - Índice de Correção Escolar na Primeira Fase do Projeto de Regularização do Fluxo.	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do FUNDESCOLA	79
Quadro 2 - Projetos Atualmente Financiados pelo Banco Mundial em Educação ...	80
Quadro 3 - Característica do contrato de empréstimo	102
Quadro 4 - Projetos e programa financiados por empréstimos, 2003.....	108
Quadro 5 - Agrupamentos por segmento, série.	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGECOM** – Agência de Comunicação do Estado da Bahia
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CETEB** – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
- COPE** – Coordenação de Projetos Especiais
- EAP** – Estratégia de Assistência ao País
- IFM** – Instituições de Financiamento Mundiais
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INESC** – Instituto de Estudos Socioeconômicos
- FAPEX** - Fundação de Apóio à Pesquisa e à Extensão
- FLEM** – Fundação Luis Eduardo Magalhães
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola
- INESC** – Instituto de estudos Socioeconômicos
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PETI** – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- SEC** – Secretaria de Educação
- UEFS** – Universidade de Feira de Santana
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ORDEM ESPONTANEA DO MERCADO: AS ORIGENS DO LIBERALISMO	24
2. AS NOVAS CERCAS DO MUNDO: AS AÇÕES DO BANCO MUNDIAL (PÓS-COLONIAL)	56
3. EDUCAÇÃO NA BAHIA: QUANDO TODOS É SOBRENOME DE ALGUNS	82
3.1. Programa Educar para Vencer	89
3.2. Regularização do Fluxo: Minimizando para igualar	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

Em 1970 foi lançado um livro intitulado: “As veias abertas da América Latina”, escrito por Eduardo Galeano. Naquele momento, essa obra elucidava e desvelava o lugar da América Latina no âmbito das trocas econômicas mundiais, os diversos interesses envolvidos que perpetuavam a América Latina e cada um dos seus países na condição de subalternidade, de meros fornecedores mundiais. Certamente que, com o advento mais acirrado da globalização, as veias estão sendo dissecadas de uma forma mais precisa e cirúrgica, o que vem demonstrando novas formas de relação entre o dito global e o local. Quem são os novos agentes, os sujeitos, as instituições que promovem esse fenômeno na atualidade e de que forma os países, os estados e as cidades vem se articulando para responder à velocidade, à intensidade e à complexidade das interações mundiais no cotidiano, é a nossa discussão.

A mais nova ordem do sistema capitalista, o neoliberalismo, vem via globalização, mais reforçando que redefinindo zonas de influência na geopolítica mundial. Com novos elementos no discurso, mas com a *práxis* ainda colonizadora, os países que se situam no lado superior da globalização, ou seja, aqueles que têm condições de ditar o ritmo da globalização para si e para os demais, diversificam sua forma de influência, penetrando nos países em desenvolvimento através de variados segmentos e setores, mas usando o esteio econômico como principal argumento.

A associação entre economia e educação vem cada vez mais se tornando necessária para a viabilização do projeto de acumulação desigual do capital na sua versão neoliberal. Sem a idéia de formação de capital humano, o mercado, na atualidade, não consegue avançar. Sem uma formação para consumidores, não só de produtos, mas também de bens, e sem uma formação para trabalhadores, para certas funções na sociedade, o capital não consegue se manter. A diferença na contemporaneidade é a focalização e a rapidez necessárias à velocidade do capital.

O neoliberalismo se coloca sobre diversos segmentos e instituições sociais, mormente sobre o Estado, esvaziando-o das funções características do modelo de Bem-Estar Social. É sabido que, qualquer forma de acumulação sustenta-se sobre uma base ideológica, e que esta, através da construção e repasse de valores, agrega às culturas representações e significados, difundindo e sedimentando as idéias que devem ser asseguradas. Cabe ressaltar a importância político-cultural no respaldo das novas tendências e o papel da educação como veículo de transmissão dos valores econômicos hodiernos, necessários para a manutenção e reprodução do binômio neoliberalismo-globalização. Modelo atualizado da época das cruzadas, quando, com o argumento utilizado para invasão de outros países e submissão de culturas era a expansão da fé cristã e a busca do Santo Gral, na contemporaneidade o que se quer é combater a pobreza.

Lançando mão do envelhecido argumento de que o que impede o desenvolvimento dos países é a pobreza e as desigualdades sociais, como que se esquecendo que tanto a pobreza e a expressão das desigualdades são a consequência do modelo capitalista de desenvolvimento, agora, inaugura-se a preocupação com os destinos dos alunos, com a qualidade da educação prestada e com os resultados alcançados até então. Mas essa preocupação também está a serviço do modelo de desenvolvimento determinado para os países ditos emergentes ou em desenvolvimento. Visa construir condições para se aperfeiçoar a produção e o consumo, este último, o consumo, se tornando a via de uma inclusão para esse modelo que sustenta uma economia globalizada e hierarquizada também através da adoção de novas políticas educacionais.

Nessa perspectiva, assumiu-se a fragilidade de um Estado que, desde sua origem foi *colonizado, recolonizado, neocolonizado e neoliberalizado e desregularizado*. A *desregulamentação do Estado* está a serviço da nova forma de concentração de renda e da intensificação das desigualdades sociais, e é nesse local que se encontra o Estado da Bahia, que acabou por tornar-se um terreno propício às novas práticas globalizadas pelo perfil de fragilidade social, construído com significativos índices de desemprego, analfabetismo e condições de vida, dentre outros.

As agências mundiais, multilaterais, redefinem-se, e, como representantes dos países detentores dos capitais transnacionais, virtuais, sob a égide da promoção do desenvolvimento nos países com dificuldades, vêm concedendo não só empréstimos a juros como também toda uma tecnologia que, anteriormente, utilizava a idéia de “progresso” que hoje se deslocou para as idéias de crescimento e desenvolvimento. Sobre essa metamorfose de conceitos, Fonseca (1998) citando Pollard, afirma:

A análise de Sidney Pollard (1971) mostra que a noção de progresso segue dois vetores distintos após a segunda guerra. O primeiro, designado de "**crescimento econômico**", implica o crescimento linear da riqueza de uma nação sem exigir modificações estruturais na área social e sem considerar uma estrutura de classe. É o modelo ocidental dos países mais avançados. O segundo vetor, denominado "**desenvolvimento econômico**", é dirigido aos países menos desenvolvidos, **significando uma adesão ao modelo dos países ocidentais avançados. Neste caso, o desenvolvimento supõe mudanças mais estruturais, não somente na esfera econômica, mas também na estrutura e relações de classe e nas questões sociais e ideológicas, entre outras.**(Grifo nosso).

Instituições como o Banco Mundial, em comunhão com o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, definem a educação como uma condição para se alavancar o desenvolvimento, como estratégia para formação de capital humano, e como um serviço a ser mercantilizado, quase passível de ser posto em prateleiras. Essas instituições vêm atuando fortemente no Brasil, há mais de 50 anos, buscando dar esteio às proposições da nova ordem econômica.

Os financiamentos da educação via agências multilaterais, representantes dessa classe alta, dos já globalizados, formada pelos países desenvolvidos, vem além de reorganizando as classes médias (países em desenvolvimento) e as classes baixas (países pobres) da globalização, através das reformas constantes nas funções do Estado, reformas estas propostas tendo como ponto de partida o endividamento. Esses projetos, programas e políticas que visam, em última instância replicar *na e através* da educação, a cultura e os valores neoliberais necessários à manutenção da condição de subalternidade e dependência desses países, hierarquizando-os externa e internamente, reorganizando o interior desses espaços nacionais.

O *Programa Educar para Vencer* acontece nesse contexto. O Estado da Bahia, que sempre amargou taxas alarmantes de repetência, de evasão e de reprovação escolar, conseqüência das proposições feitas para a educação pública, aparece como espaço propício, na condição de plano piloto proposto pelo Banco Mundial por conta das diversas incursões realizadas anteriormente na flexibilização do Estado, muitas delas financiadas pelo próprio Banco.

Sobre a determinação teórica desses conceitos, as agências realizam seus diagnósticos, apresentam esses países como falhos, incapazes de realizar a auto-gestão de suas políticas públicas em diversos setores de atuação. Ícones dessa organização são: a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM, que SILVA (2001) define com o sendo os “guardiões dos ideais e práticas desse mundo sem fronteiras, o mundo globalizado”. É com essa bandeira do “mundo sem fronteiras” que o Banco Mundial vem intervindo em diversos setores da economia brasileira e baiana, com o discurso de elevar a qualidade de vida da população e de inclusão do Estado num patamar de transações globais diferenciado.

É nessa perspectiva que este trabalho tem por objetivo de apresentar o *Programa Educar para Vencer*, e como ele vem se constituindo na principal política pública de educação do Estado da Bahia, através do discurso de inclusão no mundo global via educação.

A escolha por uma pesquisa documental foi feita para que se pudesse perceber a estrutura do Programa e explicitar, e por que não dizer publicizar a origem, as condições e o desenvolvimento do Programa e seus projetos. A busca por informações, dados oficiais e documentos existentes foi atropelada pelo fato da Secretaria de Educação do Estado da Bahia ter pegado fogo em 2003. Com as chamas foram queimados diversos registros, os relatórios, dados estatísticos e qualitativos de diversos programas. O *Programa Educar para Vencer* teve sua memória queimada, apagada em muitos aspectos. A partir desse episódio, o critério mais importante para a seleção de material de pesquisa foi o de “não selecionar”. Todos os documentos encontrados, que se referiam ao *Programa Educar para Vencer* ou a um dos seus *Projetos* foram utilizados como fonte de dados para que se

pudesse construir o que era o Programa e a que se destinava. As fontes foram: as Memórias Técnicas do Projeto de Regularização do Fluxo, Contrato de assinatura dos convênios, Relatórios do Banco Mundial, disponíveis na internet e que fizessem referência à educação da Bahia e aos resultados alcançados, folders de propaganda de objetivos e resultados apresentados, dados do site de Secretaria de Educação do Estado da Bahia e dados disponibilizados em atividades da mesma secretaria, Diário Oficial do Estado, todos esses que compreendessem o período de 1999 a 2005.

Com vistas a acessar maiores informações tentamos entrevistar a equipe que coordena o Programa no Estado, mas apenas um integrante da equipe nos concedeu a entrevista. Outras tentativas foram feitas para que outros membros pudessem ser entrevistados mas por conta da agenda e das atividades destes, sucessivas vezes os contatos foram remarcados e sucessivas vezes desmarcados.

A proposta de problema de pesquisa apontou para o estudo da reestruturação da educação na Bahia, à luz da reforma econômica imposta pela rearticulação do capital internacional, e a redefinição do Estado, através da ótica neoliberal buscando definir duas vertentes para a educação, ambas fiéis ao atual circuito econômico que se propõe. A primeira diz respeito à transformação das ações em educação e dos seus sujeitos que a fazem em produtos, bens de mercado, dando-se pela produção e reprodução da mão-de-obra e do consumo. A segunda, ao redefinir valores, princípios e posturas individuais e coletivas, (re) significa conceitos, como os de escola, comunidade, de participação social, público, ao mesmo tempo em que difunde a idéia da responsabilidade individual nas condições de inclusão, vulnerabilidade e de exclusão.

As ingerências, na nossa compreensão, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, podem ser vistas desde 1970, mas, de forma mais intensa, desde 1990. O Estado encolheu-se, não só através das privatizações, como também, através da execução de políticas, planos e modelos ditados internacionalmente, redefinindo suas ações em setores estratégicos, respondendo às necessidades e expectativas do mercado internacional, colocando o Brasil a serviço do mundo globalizado e “incluído” no rol dos países em desenvolvimento, ou emergentes, como queiramos chamar os antigos terceiro-mundistas ou de economia dependente.

A “inclusão dos excluídos” justificativa a ação do Banco Mundial na educação e coloca a educação como a solução para questões histórico-estruturais. Para solucionar a pobreza, educação. Esse parece ser o lema do Banco Mundial na América Latina, talvez porque o nível de pobreza desses países compromete a circulação de produtos, de consumo, logo de capital, e ao mesmo tempo cria um cinturão de miséria que pode comprometer o avanço do próprio capital. Agrega-se a isso a necessidade de um controle demográfico que garanta os padrões de segurança internacionais, que está por detrás do conceito de justiça social tão propalado desde os anos 70, o que está explicitado no discurso de MacNamara, ex-presidente do Banco Mundial em 1972:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, **é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência.** A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (FONSECA, 1998, grifo nosso).

Ou seja, as reformas têm custos, mas, para o Banco Mundial, menores, o que justifica ações setoriais que mais tem o significado de contenção, de redistribuição dos problemas do que se solução, o que sugeri uma imagem de inclusão, temporalizada, presentificada. Esses foram os critérios de entrada para os financiamentos do Banco Mundial junto aos países em desenvolvimento. De início, nos anos 60, nos relata Torres (1998), o investimento do BM no Brasil previu o financiamento de infra-estrutura, estabelecendo uma educação de segundo grau, técnica e vocacional. Já em 1973, o discurso do BM focou o trabalho nos mais pobres, observando a educação como forma de acesso à bem e serviços, recurso que garantiria uma redução da pobreza. Isso levou a uma política que se traduziu na priorização da educação de primeiro grau. Com uma nova perspectiva de mercado, aconteceu a Conferência sobre Educação para Todos realizada em março de 1990

na Tailândia, tendo a *educação básica* como lema daquela década, reiterando a preocupação assinalada pelo Banco Mundial.

Assim sendo, as reformas da educação no Brasil, se vêem marcadas pelos princípios econômicos, trazendo questões para a gestão da educação como: *preparação para o mercado, baixos custos, descentralização, inclusão, resultados*, dentre tantas outras, transformando o aluno em consumidor e a escola em empresa, implantando modelos não condizentes com realidades nacionais, regionais e locais, o que vem flexibilizando, sobremaneira, a noção de território.

Segundo o Relatório de 1995 do BM, os países em desenvolvimento têm quatro obstáculos, aos quais chamo de pilares da proposta da reforma educacional do BM: *acesso; eqüidade; qualidade, redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas*. Daí vem a orientação para o investimento na educação básica:

(...) a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto uma prioridade em **todo lugar**. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 47, grifo nosso).

No mesmo Relatório explicita-se:

Essas competências – aquelas desenvolvidas na educação básica – podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 48).

Nesse contexto, nasce uma reforma da educação no Brasil, marcada por esses determinantes econômicos, exógenos, colocando a educação do país a serviço da ideologia neoliberal, que ganha corpo através de programas e projetos para responder às metas determinadas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Na Bahia, essas demandas corporificaram-se através do *Programa Educar para Vencer*, e em especial do *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*. A justificativa seria a

“reprovação branca” que seria responsável pelos altos índices de repetência e abandono da escola pelo aluno. Nesse documento é afirmado que:

(...) 50% das dos alunos que faltam às aulas ou abandonam a escola por razões que dependem unicamente da escola: falta de motivação, falta de interesse, percepção que não estão aprendendo nada ou que serão reprovados.

No mesmo documento, afirma-se que: “A causa da outra metade das faltas divide-se entre causas sanáveis pela educação familiar e pela escola”, concluindo que: “75% das causas de baixa frequência podem ser resolvidas na escola”, que torna-se palco do novo *mis en scene* da construção de indicadores para educação. Essa imagem construída pelos indicadores é sustentada pelo que o discurso oficial chama de *Pedagogia da Inclusão*¹, que é definida como “um novo termo para um velho problema”, que pretende assegurar a presença diária do aluno na escola. Nestes termos, o discurso do BM vem reduzindo a *inclusão* à assiduidade do aluno na sala de aula, o que garantiria o seu *sucesso*.

É sabido que essa opção das agências multilaterais pela educação básica se encontra fortemente marcada pela ideologia *neocolonizadora* que, reedita a teoria do capital humano. Segundo Oliveira:

A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários. (BAHIA. MANUAL DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA, 2002, p. 36).

A Teoria do Capital Humano demonstra claramente que a educação deve servir ao mercado, como nova racionalidade que se apresenta. Sobre esse aspecto, Oliveira (2001) considera:

¹ Manual de Operacionalização do Programa, 2002.

A compreensão da globalização, que privilegia a economia em detrimento do homem, constrói a idéia de que existe uma única possibilidade de modernização, de organização societária e de conduta humana. **O mercado surge então como o modelo instituinte de práticas salvadoras e regenerantes** de todos os equívocos produzidos pela humanidade. (Grifo nosso).

Da combinação entre as idéias do mercado, da globalização e da Teoria do Capital Humano, tendo as agências multilaterais como as instituidoras e disseminadoras de uma pedagogia sucesso, resta saber sucesso para quem, a educação se torna uma boa forma de manutenção da nova versão do capital. A educação é entendida como um produto, no máximo como um serviço, que pode ser reproduzido em série, como numa linha de produção, cujos valores são calcados na *eficiência*, na *produtividade*, na *rapidez*, escamoteadas por uma idéia de *universalidade sem qualidade*, e de *universalidade como inclusão*, o que por sua vez acarreta uma *reprodutividade*, que garante a perpetuação de determinados padrões de relações sociais neoliberalizadas na atualidade.

Então, o problema de pesquisa se construiu em torno de se entender em que medida o Programa Educar para Vencer reproduz as diretrizes do Banco Mundial, respondendo as demandas produtivas e reprodutivas do mercado, se configurando como a principal ação da educação no Estado, como a revolução da educação da Bahia?

O Programa *Educar para Vencer* é composto por cinco projetos, sendo o mais alimentado de informações o *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*, essencialmente por duas questões: a primeira, por conta do estrangulamento que a evasão, a repetência e o abandono escolar causam à formação de capital humano, gerando o fenômeno da distorção idade-série, e a segunda que diz respeito à opção feita pelo Banco Mundial e outras agências em focar o financiamento da educação, especialmente na educação básica. As ações dos outros projetos, embora tenham também uma significativa importância, não são tão acompanhados quanto o *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*, posto que esse projeto combina as três variáveis responsáveis pela distorção idade-série, segundo o discurso oficial: a frequência, a idade e a escolaridade.

Observando este tema, Bourdieu constata que: “O discurso escrito é um produto estranho, que se inventa, no confronto puro entre aquele que escreve, e o que ele tem a dizer”, o trabalho foi construído a partir de autores que discutissem os conceitos-chaves para entendimento do objeto, a saber: Estado, público e privado, globalização, neoliberalismo e a reforma do Estado, mercado e educação, tendo como bússola quatro categorias norteadoras:

1. As diretrizes do Banco Mundial para a educação, em especial a educação básica;
2. O financiamento e as condições deste;
3. A abrangência do Programa e seus projetos e a
4. Concepção de educação vinculada à formação de capital humano.

O texto foi construído usando como referências as proposições do Banco Mundial para a educação, evidenciadas nas orientações técnicas que são também político-econômicas. Em confronto não só os resultados divulgados, mas observando as contradições, a historicidade e a contextualização, eixos do método dialético, escolhido para a leitura do objeto inscrito na realidade social.

No primeiro capítulo são trabalhados os conceitos básicos para um melhor entendimento da interação entre as esferas do público e do privado na constituição do Estado e, em especial, na constituição do Estado neoliberal, com vistas a romper com a o que chamo de “cultura do pressuposto”². Os conceitos são essencialmente discutidos à luz da origem e de suas adaptações na contemporaneidade.

No segundo capítulo discute-se a atual divisão geopolítica do mundo e a compreensão do fenômeno da globalização em diversas dimensões. *A priori*, o esforço nesse momento é de tornar evidente a multiplicidade de globalizações existentes e destacar sua natureza exógena. O Banco Mundial, sua zona e tempo

² A cultura do pressuposto é aquela que impõe como verdade que todos sabem de que lugar estou falando quando me refiro a algo, seja sob forma escrita ou falada. Para deixar explicitado o lugar, os conceitos, embora entendendo que todo objeto é por si histórico.

de influência e as estratégias que permitiram essa intervenção do BM, que também pode ser chamada de interdição, são especialmente discutidos nesse momento.

No terceiro capítulo, discutimos a capacidade adaptativa do Estado da Bahia, fomentada por financiamentos e a proposta de “revolução” da educação proposta através do *Programa Educar pra Vencer*, em especial do *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*, projeto esse que responde pelos dados que justificam a existência do Programa que, por sua vez, geram maior impacto na apresentação dos indicadores. Esse também é o projeto cujo objeto de ação é o que mais se alinha à necessidade de formação de estoque de capital humano. A “revolução” preconizada combina valores da globalização, do neoliberalismo e articula-se não internamente com outros níveis da educação como também externamente com outros projetos de outros setores da sociedade.

Nisso consiste a discussão que *Educar para Vencer ou educar para vencidos? A mão visível do Banco Mundial na educação da Bahia.*

1. ORDEM ESPONTÂNEA DO MERCADO: AS ORIGENS DO LIBERALISMO

Na primeira noite eles se aproximam, colhem uma flor de nosso jardim e não dizemos nada.

Na segunda noite já não se escondem: pisam nas flores, matam nosso cão e não dizemos nada.

Até que um dia o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a lua e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta, e porque não dissemos nada, já não podemos dizer mais nada.

Maiakovski

A presença do Banco Mundial não se deu nem se dá de forma a histórica e, muito menos, descolada das relações de poder que determinaram e determinam os locais e os tempos históricos na construção do Estado e da nação brasileira, a forma capitalista que aqui se produziu. Cabe-nos um exercício: identificar elementos que se consolidaram de tal forma no tempo que estão determinando, após terem atravessado alguns séculos, o perfil atual do Estado, demandado por uma dita experiência de globalização que vem aparentemente associada a imagem de inclusão.

Para iniciarmos o entendimento sobre como se constituiu o Estado brasileiro partamos da pesquisa de Faoro (2000) em seu livro *Os donos do poder*, que busca delinear a construção do Brasil a partir da experiência da construção do Estado português – nossa matriz colonial – a qual, segundo o autor, começou a se erguer a partir do século XII, com as mudanças ocorridas em torno da figura do rei. Por que partimos desse ponto? A hierarquização e a complexidade das relações sociais que

tem a figura do rei como centro, criaram uma estrutura social que se tornou o modelo de Estado importado, conhecido e mantido no Brasil.

O rei torna-se “senhor das terras e das gentes”, não só reinando como também dominando, unificando o território. Esta imagem será fundamental tanto para a construção do conceito de Estado-Nação, que por sua vez é resultado da experiência absolutista já desenhada àquela época, como o de Estado sem fronteiras, da atualidade.

Observa-se, desde então esse momento, o embrião do Estado patrimonial, oriundo das estruturas patriarcais, focado na economia, já claramente monetária e comercial, que também vai se caracterizar por não distinguir a riqueza particular da riqueza pública, realidade gerada pela figura do rei. Segundo Faoro (2000, p.77), “o Estado patrimonial, implacável nos seus passos, não respeitará o peso dos séculos, nem os privilégios da linhagem antiga”.

Já no século XVI, com a consolidação da conversão do bem material em moeda, a estrutura do Estado patrimonial passa por mais uma mutação (ou adaptação?). Na trilha da acumulação do capital em terras européias, uma nova mobilidade é necessária para o campo de trocas, entre os que podem trocar, obviamente, e os campos de dominação. As matrizes econômicas do liberalismo parecem ter aí seus primeiros passos, contribuindo para uma especificação do “Estado Patrimonial”, embora o liberalismo, enquanto teoria econômica e de Estado, só se apresentasse dessa forma alguns séculos mais tarde.

Para a consolidação do Estado patrimonial, a ciência e, em especial, o direito romano, começam a dar os contornos das novas relações sociais. Faoro (2001, p. 92) explicita essa relação entre Ciência, Direito e Estado, não só na ordenação proposta pela forma de administração e dos impostos, como também com o consolidar de um grupo, por ele chamado de “sobreclasse” que não pertencia nem à realeza, nem à burguesia e nem ao clero, muito menos ainda, às camadas mais baixas, denominadas de povo. A esse grupo, Faoro, lançando mão de um conceito de Weber, chamou de “estamento” que se caracteriza como,

[..] primariamente uma camada social e não econômica, embora possa repousar, em conexão necessária real e conceitualmente sobre uma classe[..]. O estamento político constitui sempre uma comunidade, embora amorfa: os seus membros pensam e agem conscientes de pertencer a um mesmo grupo, a um círculo elevado, qualificado para o exercício do poder. A situação estamental, a marca do indivíduo que aos privilégios do grupo, se fixa no prestígio da camada, na honra social que ela infunde sobre toda a sociedade. Essa consideração social apura, filtra e sublima um modo ou estilo devido; reconhece, como próprias, e projeta prestígio sobre a pessoa que a ela pertence; não raro hereditariamente. Para incorporar-se a ele não há distinção entre ricos e pobres, o proprietário e o homem sem bens. Ao contrário da classe, no estamento não vigora a igualdade das pessoas – o estamento é, na realidade, um grupo de membros cuja elevação se calca na desigualdade social. (FAORO, 2000, p.61).

E, marcando mais ainda a diferença entre estamento e classe, afirma Faoro (2000, p.62): “os estamentos governam, as classes negociam. Os estamentos são órgãos do Estado, as classes são categorias sociais, (econômicas)”. O Estado, pois, emerge das teias históricas que lhe possibilitam faces sempre diferenciadas. Assim sendo, o Estado patrimonial de estamento, nos conferiu uma organização político-jurídico-administrativa bem específica, cuja principal característica é a plasticidade com que absorve as “tendências” de subalternidade oriundas da metrópole. Comportamento que se repete no caso brasileiro m, ainda hoje, mudando apenas as metrópoles.

O estamento gestava, gerenciava e administrava o que podemos chamar de *posturas* (e porque não chamá-las de políticas?) para a esfera pública. Essa estrutura estamental tem representação hoje, principalmente na gestão de financiamentos estrangeiros. De fato, a experiência européia patrimonial, talhada pela construção social em torno de todos os poderes confiados à figura do rei, e racional, juridicamente organizados via estamento, consolidou as novas relações sociais como relações entre súditos e o rei, como explícita Faoro:

O racionalismo formal do direito, com monumentos das codificações. servirá, de outro lado, para disciplinar a ação política, encaminhada ao constante rumo da ordem social, sob o comando e o magistério da Coroa. (FAORO, 2000, p.27).

As experiências de organização dos espaços e dos cotidianos no interior dos domínios do rei foram, conforme a história comprova, naturalmente alargados para outros campos de dominação: outras nações e povos. Dessa forma, a experiência patrimonial se ampliava, e com ela velhas estruturas de poder se multiplicavam, redefinindo constantemente as zonas de dominação, chamadas hoje de zonas de “influência” entre os países.

No século XVI, a experiência do Estado patrimonial-estamental, que somava com eficiência o poder e a riqueza do rei com “um verniz jurídico”, se deu via mercantilismo e o expansionismo, ambos expressões da organização do capital para a época. Os Estado-Nação que vinham se construindo desde o século XII na Europa, clamavam, através da economia, a expansão.

A origem dos Estado-Nação não foi uma somatória dos antigos feudos medievais. Mesmo porque, segundo Faoro, nem Portugal, muito menos o Brasil, passou pela experiência clássica de feudalismo por uma série de características, sendo a mais relevante delas, no caso brasileiro, o perfil da economia brasileira, calcado na exploração desde o início até a prática das monoculturas e a definição do país como tendo uma tendência agrário-exportadora. O fato de termos latifúndios não configurou na história do capitalismo brasileiro uma passagem pela estrutura feudal consumada com foi a da Europa.

Somou-se, no caso brasileiro, à experiência do Estado patrimonial e estamental um outro elemento, denominado por Faoro de “capitalismo politicamente orientado”, que se caracterizava pela elucidação de um Estado não construído pela luta entre classes sociais distintas entre si, mas antes por uma realidade forjada por interesses econômicos de grupos que lutam pela direção do poder econômico e político para se consolidar, sem que isso envolva todos os membros da sociedade. Saíram, parcialmente, de cena os nobres para que a burguesia emergente pudesse atuar.

Com esse terceiro elemento, o capitalismo politicamente orientado, Faoro concebe a tríade de sustentação de sua idéia sobre a fragilidade do que chamamos do Estado brasileiro, e, ao mesmo tempo explicita a condição *multifórmica* que o Estado capitalista pode adotar. E se podemos falar em Estados capitalistas é porque

podemos falar de *capitalismos*, observando que os lugares para cada Estado que se forma não é o mesmo, mesmo porque não é característica material do capitalismo a igualdade, a isonomia entre as partes que se relacionam. Assim sendo, o ambiente chamado Brasil, enquanto organização política de Estado, não foi fruto de enfrentamentos internos entre grupos bem definidos e situados em seus lugares no jogo de poder. Não se trata, pois, o Estado brasileiro, de um resultante dos embates clássicos na arena de poder entre duas classes sociais bem definidas. Antes de tudo, foi uma cópia, uma transposição da experiência patrimonial e estamental, estendida para o lado de cá dos trópicos, o que foi um modelo reproduzido em todas as colônias da época.

Desde a experiência enquanto colônia, atravessando o Império e também presente nos primeiros passos da república, observa-se a combinação entre o patrimonialismo, o estamento e o capitalismo politicamente orientado. Ainda que houvesse insurreições, revoltas, demandas sociais, cada vez mais desejando a construção de um ambiente de classes e novas instituições, o que fortemente nos caracterizava era a relação entre os dominantes e os dominados, estes últimos divididos em duas categorias por assim de dizer: a primeira dos que sabiam da ação de dominação e queriam outra possibilidade; e a segunda, composta pelos que ainda não sabiam da relação de dominação, ou, se sabiam, achavam que ela, a realidade, sempre se apresentara dessa forma.

Segundo Behring (2003, p. 95):

O Estado brasileiro nasceu **sob o signo de forte ambigüidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios estamentais**. Pra Fernandes, tem-se “a impossibilidade de romper frontalmente com o passado e de optar claramente por um certo futuro”, o que gerou um “Estado-amálgama”, realizador de funções “mutuamente exclusivas e inconsistentes” (1987:68. Grifo nosso).

É a partir dessa compreensão dos traços históricos do Estado, que nascem muitas questões que serão bússolas para alguns aspectos da nossa discussão. A primeira delas repousa na compreensão de que o Estado brasileiro não nasceu brasileiro; a segunda é que o Estado brasileiro não consumou o modelo feudal, como também

nunca concluiu o modelo de bem-estar social nem o liberal, expressões estas de um modelo republicano de organização que, para alguns autores, também não se consumou ainda; uma terceira questão, que está diretamente ligada à compreensão do Estado como uma instituição conseqüente ao enfrentamento na sociedade, é o local do público e do privado e a história da construção dessas duas esferas como espaços talhados por confronto entre forças, não-antagônicas, mas que atuavam por composição, aguçando a luta pela igualdade entre os iguais *em relação* e *na relação* com poder.

Nessa perspectiva de entendimento sobre o que é o Estado e suas faces na modernidade, ainda patrimonialista, Sorj destaca (2000, p.12-13):

(...) uma das particularidades do moderno patrimonialismo brasileiro está na sua associação com a extrema desigualdade social, a impunidade das elites e o abandono dos setores pobres da população.[...] O patrimonialismo moderno é uma estratégia dos grupos sociais (**especialmente os dominantes, mas que permeia a sociedade**) de uso do poder para apropriar-se de recursos econômicos ou privilégios sem a legitimidade fundada na tradição. **Isso porque se trata de uma forma de dominação no contexto das sociedades urbanas em que não funcionam os sistemas tradicionais de dominação e com democráticos sistemas jurídicos formalmente liberais que supõem uma separação entre o poder político e o poder econômico.** (SORJ, 2000, p.12-13. Grifo nosso)

Com a dissociação entre o político e o econômico tão liberalmente propalada na modernidade, o tema reforma do Estado emerge como um dos campos de maior destaque, visto que dessa dissociação origina-se outra também de grande importância: o público e o privado. Sobre esse tema afirma Sorj (2000, p. 21):

O patrimonialismo brasileiro teve como uma das suas conseqüências gerar uma relação promíscua entre o espaço (que deveria ser) público e o privado. Como conseqüência, a sociabilidade brasileira tem uma percepção limitada de um espaço público diferenciado do privado [...]. (SORJ, 2000, p.21)

É concordando com a idéia de Sorj que concluímos que o perfil de um Estado está direta e *praxicamente* ligado pelo *quanto* de esfera pública ou de esfera privada está orientando esse perfil, e isso marca suas funções e ações, de políticas e de gestão.

Nossa suspeita é que, a partir deste referencial, possamos ter a compreensão de como a experiência de globalização propagada pelo modelo neoliberal de acumulação do capital é capaz de criar uma ambiência tão propícia à privatização do público no Estado que se apresenta ideologicamente sem fronteiras externas, mas com limites internos bem definidos pelas forças do capital internacional, via financiamentos. Os financiamentos na contemporaneidade pulverizam os locais e setores aonde chegam com as imagens de inclusão, cidadania e preparo para o trabalho.

Também, nessa perspectiva, podemos afirmar que o Estado brasileiro sempre se caracterizou por seu estado perene de reformas, e de forma regular, ofereceu espaços para que as demandas do capital e das organizações do poder nacional se articulassem aos movimentos dos poderes e capitais estrangeiros desde antes da origem formal enquanto Estado brasileiro. Ou seja, as propostas e as reformas setoriais que vêm acontecendo de forma mais intensa e rápida a partir dos anos 90, resignificando diversas funções do Estado brasileiro, não são uma novidade da expressão neoliberal do capital financeiro e político. São, pelo contrário, a constante da realidade da acumulação intensificada do capital, numa versão revisada, que vem promovendo em âmbitos mundiais, continentais, estaduais e municipais um Estado que, segundo Chauí (2000, p.20), na sua versão moderna, quer se mostrar “como um poder uno, indiviso, localizado e visível”, que dá à sociedade certa noção de homogeneidade, de unidade e de igualdade, não só interna, mas externamente, condição identificatória para a participação num mundo que responde à ideologia da globalização.

A situação de reforma do Estado é perene na organização do Brasil e se reproduz desde o nível federal até o municipal, o que confere essa plasticidade atual dos governos vicejada pelas políticas, programas e planos, vias para a fragilização de algumas funções do Estado, especialmente aquelas que acumulavam os direitos sociais e coletivos, dando margem e subsídios para a **transposição** desses direitos

às práticas e políticas focais, características das novas formas de acumulação do capital, caracterizada pela individualização dos direitos e universalização dos mínimos necessários para manutenção da ordem. Nessa perspectiva, MARTINAND (1996, p. apud COSTA, 2006, p.216) denuncia:

A apologia do discurso reformista na década de 1990 propôs um Estado estratégico, com a redução da burocracia e a ampliação de parcerias entre os setores público e privado. **Este discurso criado nos países centrais passou a ser divulgado como a solução para todas as nações.**

O Estado moderno deve evitar interferir em tudo indiscriminadamente, **limitando-se ao essencial**, recolhendo sua burocracia, e desempenhando apenas o papel que lhe cabe através de uma administração sólida: um “Estado estratégico garante o interesse geral”. MARTINAND (1996, p. apud COSTA, 2006, p.216).

É na criação dessa mais nova versão do Estado que se baseia a proposta de reforma, argumentada em nível federal pelas práticas administrativas do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, encabeçado por Bresser Pereira. A linha condutora dessa “nova” reforma teria o Estado como o responsável maior pela crise econômica mundial. Sobre essa crise Costa (2006, p.115) afirma:

A polêmica sobre a crise do estado pode ser analisada sob diferentes ângulos. A nosso ver, evidencia **a exaustão de um tipo de regulamentação do Estado sobre a produção que limitava o poder do capital. Este tipo de regulamentação é que encontrou entrou em crise**, especialmente nos países onde os padrões de seguridade do Estado de Bem-Estar Social foram efetivados. É um impasse que revela a disputa pela apropriação da riqueza socialmente produzida, colocando o Estado entre a necessidade de legitimidade e a de favorecer a acumulação, conforme analisou O’ Connor (1997). Esse impasse é evidente na polêmica sobre o financiamento de um padrão de bem-estar social e a ampliação dos processos favoráveis à acumulação do capital. (COSTA, 2006, p.115).

A idéia principal dessa reforma do Estado, para o Brasil, pode ser resumida no trecho a seguir, retirada do *Caderno MARE da reforma do Estado*, nº 1:

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - **a delimitação do tamanho do Estado**; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - **a redefinição do papel regulador do Estado**; (c) um econômico-administrativo - **a recuperação da governança** ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - **o aumento da governabilidade** ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar. **Na delimitação do tamanho do Estado estão envolvidas as idéias de privatização, "publicização" e terceirização. A questão da desregulação diz respeito ao maior ou menor grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado.** No aumento da governança temos um aspecto financeiro: a superação da crise fiscal; um estratégico: a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social; e um administrativo: a superação da forma burocrática de administrar o Estado. No aumento da governabilidade estão incluídos dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade, e **a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses.** (PEREIRA, 1997, p. 8, grifo nosso).

Concedendo uma outra explicação para a intensidade e a profundidade dessa proposta de reforma, Pereira (1997, p. 19) detalha:

Uma outra forma de conceituar a reforma do Estado em curso é entendê-la como um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade. Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

Essa tríade: **privatização, publicização e terceirização** torna-se o norte da reforma do Estado brasileiro na contemporaneidade; processo iniciado, mais explicitadamente no Governo Collor, levado adiante pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, e que se perpetua até os dias de hoje, no Governo Lula. Baseado nessas diretrizes redefiniram-se as políticas sociais públicas.

Fica então definido que as funções do Estado e seu tamanho estão aqui compreendidos como espaço não público e a serviço do mercado, e que todo

esforço da reforma proposta se centra numa idéia mercadológica de tornar o Estado uma instituição competitiva, tanto interna quanto externamente. Um ente unicamente econômico. Essa idéia de competitividade do Estado, midiaticamente socializada pela globalização, torna o Estado *objeto de consumo* que precisa ser atrativo, eficaz e eficiente para os fluxos de capital que vão e vem, graças à globalização. Dessa forma:

A globalização impôs, assim, uma dupla pressão sobre o Estado: de um lado representou um desafio novo - **o papel do Estado é proteger seus cidadãos**, e essa proteção estava agora em cheque; de outro lado, exigiu que o Estado, que agora **precisava ser mais forte para enfrentar o desafio, se tornasse também mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo** sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente. (PEREIRA, 1997, p.14 -15, grifo nosso).

Por maior que tenha sido o esforço empregado para dissociar, na reforma proposta, a tutela do mercado sobre o modelo de Estado proposto, procurando, dessa forma, fazer uma cortina de fumaça para os menos atentos à forma e à força implementadas pela teoria neoliberal nessa versão de Estado, é possível constatar nesse documento alguns fragmentos que caracterizam essa reforma, como um reforma de valores neoliberais: “Estado e mercado não mais podiam ser vistos como alternativas polares para se transformarem em fatores complementares de coordenação econômica” (Pereira,1997, p.11). Parece então que essa reforma se caracteriza muito mais pela *permanência* do que pela mudança, característica que define a idéia de reforma, embora o discurso oficial se faça através do anúncio de uma quase *nova era* para as práticas do Estado. Sobre esse aspecto Behring (2003, p. 122) constata:

(...) ao delinear um panorama geral das transformações políticas e econômicas em curso, que refuncionalizam o Estado brasileiro para uma *adaptação* – termo também largamente utilizado – aos fluxos do capitalismo mundial,

vê-se muito mais uma continuidade, resignificada por adaptações do que uma nova orientação.

A discussão sobre a reforma do Estado não pode ser descolada da compreensão das esferas do público e do privado. Embora, na atualidade, se discuta acentuadamente sobre o local de cada uma delas, pouco se avançou no cruzamento desse entendimento com a estrutura do aparelho do Estado. Está o Estado imbuído da função da administração dos bens públicos ou dos bens particulares? É o Estado o ente que está a regular as relações entre os formalmente iguais e destes com os desiguais? Para esse modelo de Estado, qual o modelo de sociedade civil esperada ou formatada? O Estado não intervém sobre aquilo que os contratos podem resolver mas, “quem” regula o Estado?

Observando a experiência de construção do Estado brasileiro, vemos que desde a origem, a fronteira, ou melhor, dizendo, a superfície de contacto entre o bem público e o bem privado, à luz da experiência patrimonial e estamental vivida, *só era compreendida virtualmente*, da mesma forma que o rei tornou-se representante virtual de uma nação e de interesses comuns. A virtualidade é uma característica do poder: antes era a figura do rei, do imperador, hoje, do mercado.

É na tensão entre o público e o privado que se originam uma série de forças regulatórias da sociedade, dentre elas o Estado. Segundo Bobbio (1987, p. 16):

(...) a formação do estado constitucional moderno considerou privatistas as concepções patriarcalistas, paternalistas ou despóticas do poder do soberano, que assimilam o estado a uma família ampliada ou atribuem ao soberano os mesmos poderes que pertencem ao patriarca, ao pai ou ao patrão senhores por vários títulos e com diversa força na sociedade. (Grifo nosso).

A partir disso, para entendermos o local do Estado e sua plasticidade é necessário compreender o que são as esferas do público e do privado, e de quais elementos se compõem.

Nessa perspectiva, nosso ponto de partida foi o livro *A condição humana* (1993), de Hannah Arendt, que promove uma trajetória histórica das experiências humanas que construíram essas dimensões: o público e o privado. É bom destacar que sendo a

autora de origem marxista, ao observar a ontologia do poder ela constrói seu pensamento tendo como referência a materialidade da vida humana:

As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, este ambiente, o mundo ao qual vivemos, não existiria sem atividade humana que o produziu, como no caso das coisas fabricadas; que dele cuida. Como no caso das terras de cultivo; ou o que o estabeleceu através da organização, como no caso do corpo político. (ARENDR, 1993, p.31).

A autora traça um paralelo entre duas experiências, a grega e a romana, na construção dessas esferas, a pública e a privada e, insistentemente, conclui sobre a indissociabilidade de uma em relação a outra. Faz esse percurso para provar os riscos que corremos na Era Moderna, caracterizada pelo declínio da esfera pública, a nosso ver, expressa, também através da queda de algumas funções públicas do Estado. Esse declínio assiste, intencionalmente, às demandas necessárias à expansão do capital na suas versões liberal e neoliberal. É necessária a assimilação de comportamentos, de condutas e de crenças para a expansão do modo de vida capitalista, para a viabilização das instituições, das políticas, das novas definições dos espaços sociais. Esta é a motivação que faz o indivíduo, a liberdade individual e a vida privada serem o foco da produção e da reprodução das relações sociais na contemporaneidade.

Entendendo que a existência dessas duas esferas está no âmbito da organização política, partindo tanto da experiência romana, construção através das cidades-Estado, quanto da grega, através da *pólis*, a vida pública concederia ao homem uma segunda existência, visto que a primeira, a família, é naturalmente concedida ao cidadão. Diferencia-se claramente o que é comum do que é próprio. Sobre esse aspecto elucida a autora:

A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponda à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o

surgimento da antiga cidade-Estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que **encontrou sua forma política no Estado nacional** (ARENDR, 1993, p.33, grifo nosso).

Dois marcadores importantes são trazidos pela autora: primeiro, a co-incidência da formação dos Estados nacionais, marco da Era Moderna, com a demarcação de territórios do público e do privado e, em segundo lugar, o surgimento da **esfera social** que não contem, nem contempla, nem uma esfera nem outra. A autora alerta:

(...) o que chamamos de “sociedade” é o conjunto de famílias **economicamente organizadas** de modo que constituírem um *fac-símile* de uma única família sobre-humana, e **sua forma política de organização é denominada “nação”**. (ARENDR, 1993, p. 38, grifo nosso).

Existe, pois, um certo hibridismo que envolve o conceito de sociedade, de social, e que funda uma idéia de homogeneidade, visto que a nação se constitui desse ajuntamento de forças de trocas. Outro aspecto relevante é o peso da questão econômica fundamentando esse conceito de sociedade, mesmo porque a nação, atributo político da sociedade, torna-se um “ente” capaz de realizar contratos e de participar dos campos de trocas, em representação às famílias.

Nos bastidores da polarização da experiência do público e do privado, gravitam outros conceitos. O de propriedade é um deles. A noção de propriedade é aqui entendida como a de possuir a capacidade de ter algo que te pertença e te localize no mundo. A propriedade na esfera privada era marcada pela satisfação das carências, enquanto que na esfera pública era atestado de liberdade, de não mais estar preso ao trabalho, de dar conta das necessidades mais básicas. Ou seja, a *inclusão* na esfera pública, no campo da liberdade, era concedida àqueles cujas necessidades básicas não fossem mais foco do seu trabalho:

[...]é que a liberdade situa-se exclusivamente na esfera política; que a necessidade é primordialmente um fenômeno pré-político, característico da organização do lar privado[...] (ARENDDT, 1993, p. 40).

Dessa forma, a desigualdade era considerada uma experiência doméstica, já que na *pólis*, todos eram iguais posto que houvessem se libertado da prisão das necessidades. Mais dois conceitos aparecem na discussão: *liberdade* e *igualdade*. Na experiência da *pólis*, “ser livre significa ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando do outro e também não comandar. Não significa domínio, como também não significa submissão” (Arendt, 1993, p. 41), estrutura que não se converteu em nenhuma organização política. Já a igualdade:

significa viver entre os pares e lidar somente com eles, e pressupunha a existência de “desiguais” e estes de fato eram sempre a maioria da população das cidades-Estado. A igualdade, portanto, longe de ser relacionada com a justiça, como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade; (ARENDDT, 1993, p. 42).

Sobre o aspecto da igualdade, Bobbio (1996, p. 69) ainda nos concede mais um elemento: a distinção entre sociedade política, aquela onde habita os desiguais e sociedade econômica, onde todos somos iguais, formalmente.

Às experiências de liberdade e igualdade somam-se outros conceitos, o de *exclusão* e *participação*, diretamente ligados. A exclusão na *pólis* era a exclusão política, a exclusão da possibilidade da fala, já que a participação política no interior da *pólis* se dava pela possibilidade da ação humana, entendida como a soma da *práxis* e do discurso. A participação era garantida apenas àqueles que já haviam se libertado. Ou seja, para os escravos e aqueles ainda centrados no labor e no trabalho para a satisfação das necessidades não havia participação política. Esses eram os *outsiders*, os despossuídos, os excluídos, os vulneráveis dos tempos atuais.

É bom que se destaque que os vulneráveis sociais, os excluídos, ele estão, na contemporaneidade totalmente integrada. São peças móveis do sistema que graduou a inclusão. Isso se vê nas diversas políticas públicas implantadas e

implementadas no sistema neoliberal de organização da sociedade. Mas é ainda mais visível na área de educação, onde ao mesmo tempo que se inviabiliza um projeto de educação pública de qualidade, promovem-se ações corretivas e gerenciais, vendedoras de sucesso posto que o sujeito que passa de uma série para outra, pouco importando a forma e a qualidade, é marcado com a “estrela da promessa de sucesso e participação”. Só os incluídos, participam. Mascaram-se ao mesmo tempo várias experiências sociais: inclusão, participação, igualdade.

Essa polaridade entre o público e o privado acentuou-se na Idade Média, principalmente com a força da religião. A esfera privada, apoiada na noção de sociedade, elevou à esfera pública, fenômenos da vida privada. O foco no fortalecimento das famílias e este modelo, o familiar, como forma de organização política criou uma nova relação entre público e de privado. O conceito de “bem comum” explicita essa nova relação:

O conceito medieval de “bem comum”, longe de indicar a existência de uma esfera política, reconhecia apenas que os indivíduos privados têm interesses materiais e espirituais em comum, e só podem conservar sua privacidade e cuidar dos seus próprios negócios quando um deles se encarrega de zelar por esses interesses comuns”. (ARENDR, 1993, p. 44).

A noção de representação como organização política, que se inicia desde a era clássica, se consolida a partir da idade média. Ou seja, um outro conceito pode ser agregado à discussão sobre a história das esferas do público e do privado: *representação*. A representação por grupo de interesse, que foi, e ainda é, a invasão da esfera pública, ou política, pela esfera privada, particular, familiar. É também esse esboço de representação e de igualdade, que expressa uma idéia de nação:

(...) pouco importa se a nação se compõe de homens iguais ou desiguais, pois a sociedade exige sempre que os membros ajam como se fossem membros de uma enorme família dotada apenas de uma opinião e de um único interesse comum. Antes da moderna desintegração da família, [pela ascensão da sociedade à esfera pública] esse interesse comum e essa opinião única eram

representados pelo chefe da família, que comandava, segundo essa opinião, esse interesse. (ARENDR,1993:48).

Nesse trecho vimos mais uma convergência entre o pensamento de Faoro (2000) e o de Arendt (1993). Ambos sinalizam a experiência do patriarcado como pedra angular do patrimonialismo de Estado, que faz um esvaziamento, um acondicionamento das esferas do público e do privado. Olhando o conceito de igualdade esboçado, percebe-se que, como bem destaca autora:

(...) a vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo. (ARENDR, 1993, p.51)

Uma vez observada alguns elementos que fazem parte da rede de conceitos que sustentam a relação entre o público e privado, podemos, num exercício final, elencar algumas características dessas duas dimensões que encerram a condição humana. A esfera pública pode ser entendida como aquela em que a realidade pode ser compartilhada, vista, ouvida e reconhecida por todos. Dessa forma, algo que todos vêem e reconhecem, é público: "(...) a presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos", afirma Arendt (1993, p.60). Outra possibilidade de compreensão do público, também trazido pela autora, diz que: "o termo 'público' significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos caiba dentro dele" (1993, p.62). Esse mundo não é o mundo natural, mas aquele construído e modificado pela ação humana. O mundo mediado pelas ações e pelas coisas humanas que nos permitem fazer superfície de contato e nos fazem ter regiões de partilha, um espaço em comum, mas com lugares não co-incidentes. A realidade comum não é garantida pela condição da origem da natureza humana, mas pelo interesse humano num mesmo objeto, a despeito das diferenças oriundas das posições ocupadas no mundo.

Seria, pois, a esfera pública um campo de convergência entre as diferentes possibilidades de se estar no mundo e não uma esfera criada para além das diferenças, ou que privilegiasse uma das diferenças. O privilégio, na esfera pública, de uma tendência ou aspecto, faria do mundo comum uma mera reprodução de algum aspecto, como sendo este comum. Isso também seria a privatividade do público.

A esfera privada tem sua acepção diretamente ligada à concepção de esfera pública. Ou seja, viver a vida privada significa:

(...) ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo permanente à própria vida. (ARENDR, 1993, p. 68).

A vida privada guarda, portanto, intrínseca relação com a esfera pública. Isso garantiu aos romanos a consideração que ambas são coexistentes. E assim sendo, seria impossível referir-se ou modificar uma sem tocar ou modificar a outra. Ligado à concepção de privado na era moderna, está a noção de propriedade, já tratado anteriormente. O conceito de propriedade estava ligado à verdade de que: “O indivíduo possuía seu lugar em determinada parte do mundo e, portanto, pertencia ao corpo político, isto é, chefiava uma das famílias que, no conjunto, constituíam a esfera pública” (ARENDR, 1993, p.71). A propriedade privada torna-se um passaporte para a esfera pública não pela noção de riqueza, mas antes de tudo por representar a liberdade do cidadão no que se refere às questões de subsistência. Mas, com o passar dos tempos, a associação entre riqueza e propriedade foi ganhando outros contornos, principalmente na era moderna onde o foco no indivíduo, e na apropriação individual da riqueza que, paulatinamente, passa de móvel para imóvel, torna-se um determinante, um divisor de águas e de lugares bem definidos. Quando dizemos, divisão de lugares nos referimos a todos os lugares sociais: a educação, a saúde, a segurança, a habitação, todos esses espaços são bem marcados pela forma de apropriação individual da riqueza.

Como se configura a organização política a partir da combinação desses elementos? A Era Moderna é marcada pela transformação do bem em moeda, admitiu um governo que, desde a origem, promoveria a não contradição existente entre o público e o privado. Isso desencadeou ecos do início da modernidade até os dias de hoje, onde vemos que:

(...) toda coisa tangível passa a ser objeto de consumo; perde seu valor de uso privado e, antes determinado por sua localização, e adquire valor exclusivamente social, determinado por sua permutabilidade constantemente mutável, cuja própria flutuação só temporariamente pode ser fixada através de uma conexão o denominador comum do dinheiro. (ARENDR, 1993, p. 80)

É possível afirmar que as distorções não só na compreensão, mas também nas formas de construção da relação que existe entre as esferas do público e do privado encerram uma necessidade de entendimento de muitos conceitos: liberdade, igualdade, participação, nação, política, governo, Estado, direito, justiça, economia, riqueza, poder, propriedade, apenas para citar aqueles que destacamos no nosso texto. Quando nos dedicamos a falar sobre qualquer realidade que peça uma leitura de umas dessas esferas: a pública e a privada, por mais que estreitemos o corte, somos obrigados a passar por esses conceitos, principalmente na contemporaneidade em que o primado do privado sobre o público impera.

A versão atual da globalização e do avanço neoliberal para a redefinição da geopolítica internacional, nacional e local, bem como os ajustes exigidos no interior das economias locais podem ser melhor entendidas quando nos debruçamos sobre o conceito de ideologia que sustenta o campo da produção e da reprodução das relações sociais tendo a redefinição do papel do Estado e o local do público e do privado como eixo fundamental, profundamente marcado na atualidade por condutores e condições ideológicas. Sobre isso, Chauí evidencia:

Com efeito, a ideologia realiza uma operação bastante precisa: ela oferece à sociedade fundada na divisão e na contradição interna uma imagem capaz de anular a existência efetiva de luta, da divisão e da

contradição: constrói uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa. Fornece aos sujeitos uma resposta ao desejo metafísico de identidade e ao temor metafísico da desagregação. Ora, tanto a experiência quanto a ideologia encontram apoio para esta representação da identidade e da ordem no próprio mundo da produção econômica, na medida em que o movimento do capital surge como uma lógica imanente, independente dos homens e garantindo racionalidade e identidade como imanentes à própria realidade. **Não só o capital parece ter vida própria, mas sua vida parece determinar de forma “natural e “espontânea” o lugar de cada um e de cada coisa, garantindo a cada um e a cada coisa seu sentido, seu papel e sua finalidade.** Por outro lado, quando vemos uma racionalidade econômica manifestar-se no planejamento e na burocracia empresarial e estatal, a realidade aparece como racional, idêntica e identificável, previsível e controlável de tal modo que a lógica econômica comanda a lógica social, política e psicológica. (CHAUI, 2000, p. 28, grifo nosso).

É nessa “naturalidade” que se opera a extensão e a meticulosidade presentes na lógica de acumulação do capital que, em sua versão atual, dita global, exige que percebamos melhor a rede de intenções e a dimensão da presença, não só do Banco Mundial como também de outras instituições *multi, trans* e, por que não dizer, *polinacionais* no nosso território. Fez-se necessário lembrar um pouco sobre alguns marcadores históricos do pensamento liberal e neo-liberalismo que fundamentam e orientam as ações desses “entes” *supra-nacionais*.

Embora pareça óbvio, é interessante destacar que não houve um liberalismo, uma corrente hegemônica desse pensamento quando este surgiu. Nesse sentido, a produção intelectual que teoriza sobre o liberalismo também não é única, embora alguns conceitos sejam comuns. Hayek apresenta que, em origem, poderíamos distinguir duas grandes correntes do pensamento liberal. Uma clássica, originária na Inglaterra, desde o século XVII até o final do século XIX, cujo foco principal era a “(...) concepção de liberdade dentro da lei inicialmente que inspirou os movimentos liberais no continente europeu e se tornou a base da tradição política norte-americana.” (1999:47). Adam Smith, David Hume foram referências nesse período, sendo seguidos por B. Constant, Immanuel Kant, dentre outros em outras partes da Europa e Estados Unidos.

O “segundo” liberalismo, segundo Hayek (1999:47), se diferencia do primeiro principalmente pela interpretação liberal focada no racionalismo construtivista francês que,

(...) em vez de advogar limitações ao poder do governo, acabou defendendo o ideal dos poderes ilimitados da maioria. Essa é a tradição de Voltaire, Rousseau, Condorcet e da Revolução Francesa (...).

Cabe ressaltar que o modelo moderno de Estado que vivenciamos, é do projeto liberal e que deve ser entendido como “uma determinada concepção estatal cuja autoridade política ampara-se em postulados jurídicos da doutrina liberal, distinguindo-se das demais concepções estatais por força da redução dos seus poderes (...)”. (SILVA, 1998, p.17).

Dessa forma, essa afirmativa de Hayek ganha um tom bastante significativo, principalmente pelo fato de que, para muitos, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade preconizados pela Revolução Francesa são aqueles que devem, até os dias de hoje, serem promovidos. Tendo como referência a afirmativa de Hayek que o espírito da Revolução Francesa, de origem liberal, podemos concluir que alguns dos conceitos básicos do pensamento liberal, desde aquela época, se desenvolvem nas diversas formações sociais, encobertos ou não pela imagem de democracia, por exemplo. Embora erroneamente muitos utilizem como sinônimos o liberalismo e a democracia, Hayek (1999), novamente, bem sinaliza que enquanto o liberalismo “se preocupa com a extensão do poder governamental” a democracia se preocupa “com quem detém esse poder”. Em síntese, Hayek diferencia esses “dois” liberalismos pautando-se nas suas origens filosóficas:

Deve-se assinalar especialmente que as duas filosofias políticas que se denominaram a si mesmas de “liberalismo” e levam, em, alguns aspectos, a conclusões semelhantes, repousam sobre alicerces filosóficos completamente distintos. O primeiro se baseia numa interpretação evolucionária de todos os fenômenos da cultura e da mente e numa visão introspectiva dos limites dos poderes do raciocínio humano. O segundo se baseia no que chamei de racionalismo “construtivista”, uma concepção que leva ao tratamento

de todos os fenômenos culturais como produto de um desígnio deliberado, e na convicção de que é tanto possível quanto desejável reconstruir todas as instituições existentes como parte de um plano preconcebido. **O primeiro tipo, portanto, reverencia a tradição e reconhece que todo conhecimento e toda a civilização repousam na tradição, enquanto que o segundo tipo despreza a tradição porque considera uma razão independentemente existente, capaz de organizar a civilização.** (Cf. a afirmação de Voltaire: “Se quereis ter boas leis, queimais as que tendes feitas e fazei novas”). A primeira também é um credo essencialmente modesto, que confia na abstração como o único meio disponível para expandir os poderes limitados da razão, enquanto que a Segunda se recusa a reconhecer quaisquer limites desse tipo e acredita que somente a razão pode provar a desejabilidade de arranjos específicos concretos”. (1999, p. 48, grifo nosso).

Entendendo uma maior proximidade com o liberalismo organizado teoricamente por Adam Smith, representante mais conhecido da primeira linha filosófica, é no pensamento dele que iremos elencar os principais elementos para a discussão do liberalismo.

Enquanto linha filosófica, o liberalismo defendido por Smith, sustentado pela idéia da divisão social do trabalho de uma forma natural e espontânea, que vem a responder às necessidades humanas e conduz à diversidade das expressões do trabalho na sociedade, destaca a importância da liberdade pessoal. Um exemplo disso, segundo o autor, seria a grande produção de bens materiais na Inglaterra do século XVIII. Seria então o liberalismo uma

(...) descoberta de uma ordem autogerada ou espontânea nos assuntos sociais, uma ordem que tornava possível utilizar o conhecimento e a habilidade de todos os membros da sociedade em grau muito maior do que seria possível em qualquer ordem criada por uma direção central, e o conseqüente desejo de utilizar no máximo grau possível essas forças ordenadoras e poderosas (HAYEK, 1999, p.49).

Dessa “ordem natural” de organização da sociedade, de localização dos homens nos espaços sociais, vem uma das idéias centrais do liberalismo que é o da aplicação de regras universais de conduta justa, que protege o que é de domínio privado dos indivíduos, que dá origem a uma ordenação espontânea das atividades humanas com uma complexidade muito maior do que os arranjos pré-definidos, como seriam aqueles oriundos de um governo central coercitivo, pode promover. Essa é uma diferença primordial: a ordem espontânea protege a sociedade livre, os indivíduos que, de maneira livre, usam seus conhecimentos para conseguir seus objetivos. Numa sociedade livre, todas as organizações, inclusive o governo e o Estado, gozam da mesma condição de liberdade.

Podemos então nos debruçar mais sobre essa característica do liberalismo, “a ordem espontânea e suas particularidades”. A grande força reguladora dessa ordem é a “regularidade de conduta de seus membros” que Hayek (1999) denominou de forças ordenadoras. E embora não haja um objetivo comum nem uma concordância acerca dos resultados concretos que estarão acontecendo, deve haver um desejo, uma vontade para que exista o contato. Eis a máxima que diz que na ordem do mercado, que é a *ordem espontânea*, que explica que não há necessidade de objetivos comuns, mas sim *reciprocidade* que vem a ser “a conciliação de diferentes objetivos para o benefício mútuo dos participantes” (HAYEK, 1999,p.50).

Nesses moldes, a idéia de bem público ou bem comum é facilmente interpretada como sendo uma ordem abstrata que cria condições para que um membro da sociedade, escolhido pelo acaso, utilize seus conhecimentos e consiga seus objetivos. A essa ordem, Hayek (1999) chamou de *nomocrática*, ou seja, governada pela lei e não pelos objetivos, o que estabeleceria uma ordem *telocrática*, típica de sociedades não livres, ou seja, sociedades onde o mercado não estabelece suas relações autonomamente.

A grande vantagem da chamada nomocracia é que ela rompe com as chamadas ordens primitivas de organização social: famílias, hordas, tribos, clãs, principados e porque não dizer na atualidade, nações, para criar o que se chama de sociedade

aberta ou mundial. As relações estabelecidas entre esses grupos ou nações seriam conseqüências, não de uma ordem imposta, mas pela história de sucessos de uns em detrimento do fracasso de outros.

Hayek (1999) ainda atenta para uma outra característica desse liberalismo que podemos chamar de “ordem espontânea de mercado”. Este não se reduziria às interações econômicas, ou pelo menos não do jeito como entendemos economia. Para ele essa economia, a qual nos referíamos diariamente, seria um ordenamento proposital demais para estar dentro da ordem espontânea. O termo melhor seria *catalaxia* que significa não apenas trocar, como a atividade antiga do escambo, mas também “admitir em comunidade” e “transforma o inimigo em amigo”. Ou seja, na ordem espontânea não existe ter um fim, um objetivo comum, o que é a imagem que se tem quando utilizamos o termo economia. Esta parece ser uma boa estratégia para conceber uma nova versão para as interações entre os sujeitos de mercado, que acabam por se tornar os donos das propriedades privadas, que é a parte material do domínio individual que cada sujeito, em interação com outros, pode produzir.

Como então propiciar um espaço e um tempo que contemplem as interações dos homens de mercado? As regras de conduta são fundamentais para que haja a sociedade livre. Essas não só regem os comportamentos humanos mas restringe os poderes coercitivos dos governos. O que terá uma expressão garantida na estrutura neoliberal, reconhecida como Estado-mínimo, alguns séculos depois. Cabe aos cidadãos, na estrutura liberal, arcarem com o custo da aplicação dessas regras como também com o custo das funções não coercitivas do governo, que são os serviços prestados. Ao governo cabe o cuidado e o controle sobre o que for possível uniformizar em nível de conduta justa entre os semelhantes.

Sobre a origem desse local do governo e do indivíduo na nova ordem liberal, Bobbio (1986, p.23) afirma:

Através de Locke a inviolabilidade da propriedade, que compreende todos os direitos individuais, como a liberdade e a vida, indica a existência de uma esfera do indivíduo singular autônoma com respeito à esfera sobre a qual se estende o poder público, torna-se um dos principais eixos da concepção liberal do Estado, que nesse contexto pode ser redefinida como mais consciente, coerente e historicamente relevante teoria do primado do privado sobre o público.

É certo que esse primado do privado sobre o público estende-se muito sobre a organização do Estado que até chega a reduzir algumas de suas funções, repassando-as para outros sujeitos da sociedade. Fatia-se o Estado minimiza-o onde há interesse por parte das forças econômicas organizadas.

Pode-se discutir, então, o conceito de justiça implícito na máxima de conduta justa, tão defendida na ordem liberal. Cabe destacar que o liberalismo herdou influências das teorias do direito comum e das teorias mais antigas do direito natural, e a *conduta justa* é mediatizada pelos contratos e pelas leis, organizadas no direito público, uma dimensão que regula a relação entre o detentor do poder e os que o obedecem. Os contratos estão no âmbito do direito privado que, segundo Bobbio (1986, p.18):

o direito privado ou, como seria mais exato dizer, o direito dos privados, é o conjunto das normas que os singulares estabelecem para regular suas recíprocas relações, as mais importantes das quais são as relações patrimoniais, mediante acordos bilaterais, cuja força vinculatória repousa primeiramente, e *naturaliter*, isto é, independentemente da regulação pública, sobre o princípio da reciprocidade.

Várias são as possibilidades de abordagem sobre as esferas. A esse trabalho interessa o encontro da noção de justiça com o de *catalaxia*, pois do encontro de ambas justifica-se uma série de condutas e normas de mercado. A conduta justa exige que o indivíduo tome em consideração as conseqüências dos seus atos. Em relações de *catalaxia*, os resultados são imprevisíveis. Como o que as regula não são desígnios, ou melhor, leis expressas, não é possível considerar justa ou injusta sua conseqüência diferenciada para uns ou outros. Outra característica é que a conduta justa apenas considera o que é possível ser feito. Assim sendo, não há

injustiça em ações, abordagens, nem atitudes que não estejam descritas o que permite uma grande mobilidade da *catalaxia*. A injustiça proibida é aquela que penetra aos *domínios protegidos* de outros indivíduos. Hayek cita Locke que definiu como domínios protegidos “*a vida, a liberdade e as posses de um homem*”, e isso definiria um significado para propriedade.

Como então propiciar um espaço e um tempo que contemplem as interações dos homens de mercado? As regras de conduta são fundamentais para que haja a sociedade livre. Essas não só regem os comportamentos humanos mas restringe os poderes coercitivos dos governos. O que terá uma expressão garantida na estrutura neoliberal, reconhecida como Estado-mínimo, alguns séculos depois. Cabe aos cidadãos, na estrutura liberal, arcarem com o custo da aplicação dessas regras como também com o custo das funções não coercitivas do governo, que são os serviços prestados. Ao governo cabe o cuidado e o controle sobre o que for possível uniformizar em nível de conduta justa entre os semelhantes.

Sobre a origem desse local do governo e do indivíduo na nova ordem liberal, Bobbio afirma (1987, p. 23):

Através de Locke a inviolabilidade da propriedade, que compreende todos os direitos individuais, como a liberdade e a vida, indica a existência de uma esfera do indivíduo singular autônoma com respeito à esfera sobre a qual se estende o poder público, torna-se um dos principais eixos da concepção liberal do Estado, que nesse contexto pode ser redefinida como mais consciente, coerente e historicamente relevante teoria do primado do privado sobre o público.

É certo que esse primado do privado sobre o público estende-se muito sobre a organização do Estado que até chega a reduzir algumas de suas funções, repassando-as para outros sujeitos da sociedade. Fatia-se o Estado minimiza-o onde há interesse por parte das forças econômicas organizadas.

Pode-se discutir, então, o conceito de justiça implícito na máxima de conduta justa, tão defendida na ordem liberal. Cabe destacar que o liberalismo herdou influências das teorias do direito comum e das teorias mais antigas do direito natural, e a *conduta justa* é mediatizada pelos contratos e pelas leis, organizadas no direito público, uma dimensão que regula a relação entre o detentor do poder e os que o obedecem. Os contratos estão no âmbito do direito privado que, segundo Bobbio (1987, p.18):

o direito privado ou, como seria mais exato dizer, o direito dos privados, é o conjunto das normas que os singulares estabelecem para regular suas recíprocas relações, as mais importantes das quais são as relações patrimoniais, mediante acordos bilaterais, cuja força vinculatória repousa primeiramente, e *naturaliter*, isto é, independentemente da regulação pública, sobre o princípio da reciprocidade.

Várias são as possibilidades de abordagem sobre as esferas. A esse trabalho interessa o encontro da noção de justiça com o de *catalaxia*, pois do encontro de ambas justifica-se uma série de condutas e normas de mercado. A conduta justa exige que o indivíduo tome em consideração as conseqüências dos seus atos. Em relações de *catalaxia*, os resultados são imprevisíveis. Como o que as regula não são desígnios, ou melhor, leis expressas, não é possível considerar justa ou injusta sua conseqüência diferenciada para uns ou outros. Outra característica é que a conduta justa apenas considera o que é possível ser feito. Assim sendo, não há injustiça em ações, abordagens, nem atitudes que não estejam descritas o que permite uma grande mobilidade da *catalaxia*. A injustiça proibida é aquela que penetra aos *domínios protegidos* de outros indivíduos. Hayek cita Locke que definiu como domínios protegidos “a vida, a liberdade e as posses de um homem”, e isso definiria um significado para propriedade.

Em suma, a conduta justa regula-se por estruturas formais que não passem pela existência de objetivos comuns, mas sim recíprocos. As ordens de conduta são o cerne da estrutura do pensamento liberal, e para a organização delas, o direito privado e criminal seriam suficientes para manter a ordem espontânea. Na

contramão das ordens de conduta estão as regras de organização que sistematizam o direito público, as quais, por sua vez, organizam as regras de acordo com uma marca de igualdade entre os indivíduos. A discussão sobre conduta justa, preço justo, remuneração justa está diretamente ligada à idéia de uniformidade de condutas para todos. Isso, segundo Hayek gerou

(...) a aplicação de regras uniformes ou iguais à conduta de indivíduos que eram de fato diferentes em muitos aspectos produziu inevitavelmente muitos resultados diversos para indivíduos diversos, e de que a fim de possibilitar, por ação governamental, uma redução dessas diferenças involuntárias, mas inevitáveis da produção material das diversas pessoas, seria necessário tratá-las não segundo as mesmas regras, mas de acordo com regras diferentes. Isso originou uma concepção de justiça, nova e completamente diferente, a saber, a que geralmente se descreve como justiça “social” ou “distributiva”; **uma concepção de justiça que não se restringia às regras para conduta do indivíduo, mas que objetivava resultados específicos para pessoas específicas, e que portanto, poderia ser realizada somente numa organização governada segundo objetivos, mas não numa ordem espontânea independente de objetivos.** (1999, p. 56, grifo nosso).

A crítica de Hayek à questão da justiça distributiva, defendendo a ordem espontânea é melhor evidenciada na seguinte explicação de Bobbio (1987, p.19-20):

A justiça comutativa é a que preside às trocas: sua pretensão fundamental é que as duas coisas que se trocam sejam, par que a troca seja considerada “justa”, de igual valor[.]. A justiça distributiva é aquela na qual se inspira a autoridade pública na distribuição de honras e obrigações: sua pretensão é que a cada um seja dado o que lhe cabe com base em critérios que podem mudar segundo a diversidade das situações objetivas, ou segundo os pontos de vista: os critérios mais comuns são “a cada um segundo o mérito”, “a cada um segundo a necessidade”, “a cada um segundo o trabalho” . Em outras palavras a justiça comutativa foi definida como a que tem lugar entre as partes, a distributiva como a que tem lugar entre o todo e as partes.

Pereira (2006, p.88) observa a seguinte conseqüência no pensamento de Hayek, que toma corpo na organização das políticas sociais públicas na

contemporaneidade, e sobre a noção de justiça presente nelas, numa perspectiva neoliberal:

Hayek – considerado o pai do neoliberalismo – não se importava em que houvesse a provisão pública de um mínimo social, desde que essa não ultrapassasse o limiar da sobrevivência física, fosse altamente seletiva ou focalizada nas pessoas incapacitadas para o trabalho e não se configurasse como direito do cidadão e dever do Estado, nos moldes propugnados pelo *Welfare State*. A justiça comutativa é um fenômeno que ocorre então entre iguais, já que os sujeitos envolvidos na troca são, aos olhos do mercado, iguais. Já a justiça distributiva, dar-se-ia entre os desiguais.

Fica então clara a impossibilidade de coexistência de uma prática distributiva justa num sistema de ordem espontânea, liberal ou de mercado. Num sistema de *catalaxia* aberto, que não permite objetivos comuns, não pode haver justiça nem em preço nem em renda. Ou seja, o foco da existência da ordem espontânea não está no critério de justiça. Numa ordem de mercado ninguém distribui renda. O que é possível conceber nessa ordem é a dispersão da riqueza ou da renda mas não sua distribuição. Substituir a dispersão por distribuição, segundo Hayek é transformar o liberalismo numa ordem totalitária. As distorções e as desigualdades apresentam-se por sua negação, resignificadas semanticamente.

Partindo de como se apresenta o conceito de justiça no liberalismo, podemos afirmar que não deve haver regras que digam *a priori* o quanto o indivíduo deve ter. Não haveria, pois correspondência entre

(...) o mérito e as necessidades de um lado e as recompensas de outro. **Ela (a justiça) funciona segundo um princípio de um jogo misto de habilidade e sorte**, no qual os resultados para cada indivíduo tanto poderão ser determinados por circunstâncias inteiramente fora de seu controle quanto por sua habilidade ou esforço. Cada qual é remunerado segundo o valor que seus serviços específicos possuem para as pessoas específicas às quais tais serviços são prestados, e esse valor de seus serviços não tem relação necessária com qualquer coisa a que possamos de chamar seus méritos menos ainda com suas necessidades (HAYEK,1999, p. 58, grifo nosso).

Com essa afirmação se explicita o fato de se negar, na estrutura liberal, a possibilidade de haver um valor que se considere para a sociedade enquanto todo. Daí origina-se outra discussão acerca dos resultados, que também fazem tangência coma idéia de justiça, visto que a ordem espontânea pressupõe que não é possível haver igualdade ou distribuição de resultados, o que desqualifica o que se chama de justiça social, mesmo porque é na distribuição de resultados, ou na dispersão deles, como afirmariam os liberais, que se podem atestar as desigualdades.

Negando-se a reconhecer as desigualdades como expressão da ordem espontânea, os liberais afirmam que:

(...) não foi a extensão da desigualdade das recompensas, nem sua desproporção com os méritos reconhecíveis, necessidade, esforços, dificuldades enfrentadas, ou que mais que tenha sido assinalados pelos filósofos sociais, mas as exigências de proteção contra a queda imerecida de um posição já obtida. A ordem de mercado foi distorcida mais do que por qualquer outro fator, pelos esforços para proteger grupos contra um declínio de suas antigas posições; e quando se pede a interferência do governo em nome da “justiça social”, isso agora significa, geralmente, a exigência de proteção para a posição relativa atual de algum grupo. A justiça social se tornou assim pouco mais do que uma exigência de proteção para algum interesse constituído e para a criação de novos privilégios, quando sucede quando em nome da justiça social se assegura ao agricultor “paridade” com o trabalhador industrial. (FRIEDMAN, 1986, p. 97)

Dessa forma, eles interpretam as queixas em relação às desigualdades e suas conseqüências como expressões atomizadas de desconfortos de grupos que se negam a sair da postura de privilegiados, ainda colocando a intervenção negativa do Estado. Numa ordem espontânea não há condições de garantir que um dado grupo social que tenha obtido um certo lugar mantenha-se nele. O que deve ser assegurado, na verdade, são as oportunidades e não os resultados ou a manutenção destes. O que se afirma então é que numa ordem de mercado o que deve ser garantido e ampliado são as oportunidades, e de que o mercado funciona adequadamente na disseminação de informações sobre oportunidade. Isso confere

autonomia e igualdade entre os indivíduos que terão resultados de acordo com a pertinência de suas ações. Afirma Hayek:

Todos, ricos ou pobres, devem sua renda ao resultado de um jogo misto de habilidade e sorte, cujo resultado agregado e cujas aparcela são altas justamente porque concordamos em jogar esse jogo. E uma vez que concordamos em jogar o jogo e lucrarmos com seus resultados, temos a obrigação moral de respeitar os resultados, ainda que estes se voltem contra nós. (1999, p. 60)

A tão conhecida expressão de Adam Smith “a mão invisível do mercado” é muito adequada a esta citação. Parece que houve um acordo, ainda que tácito, entre todos os indivíduos em sociedade que, reconhecem seus lugares sociais enquanto conseqüência de um jogo honesto, com regras claras e sabidas por todos. Logo, as conseqüências desse jogo devem ser acolhidas, como que totalmente desconsiderando relações de poder. Aliás, as relações de poder em suas diversas expressões são sumariamente negadas na estrutura da ordem espontânea. O que há, é “o jogo misto de habilidade e sorte”. Dessa forma, fica visível a mão do mercado. Outro ponto de visibilidade da mão do mercado está na possibilidade de certa proteção que este oferece àqueles que caíram abaixo de determinado padrão. Fora do mercado é possível garantir o mínimo de segurança para estes, o que não quer dizer que isso seja uma *correção de resultados por parte do mercado*. Mesmo porque cada qual deve receber o que proporciona ao mercado. Nesse sentido se configura uma justiça individual, e não uma justiça social. Ao governo também caberia essa função.

Já que algumas funções coercitivas e de serviços ao cidadão se encontram “nas mãos” do governo, é importante entender como a ordem espontânea interpreta o que é governo. Para ela o governo deve portar-se como qualquer cidadão privado; não deve gozar de monopólio para serviço específico; deve executar suas tarefas sem importunar a sociedade espontaneamente ordenada; os recursos devem ser arrecadados uniformemente de todos. Ou seja: cabe ao Estado criar o ambiente de segurança necessário para a competição livre do mercado, já que este, por si só, é capaz de regular e estabilizar a sociedade.

Sobre o local do governo, Friedman afirmou:

Um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e por em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos – e, por isso, minimizar a extensão em que o governo deve participar diretamente do jogo (1982, p.23).

Em síntese, poderíamos afirmar que o pensamento liberal (e o neoliberal), ou do mercado, ou a ordem espontânea precisam regular tanto o indivíduo quanto o governo. O indivíduo por conta de ser o pilar dos conceitos de liberdade e de igualdade; e o governo, como ente que garante certa unicidade, já que dentro de suas funções coercitivas precisam garantir a ambientação de segurança, de paz e de justiça para que o mercado opere em condições que garantam *oportunidades* e não *resultados*. Isso só é possível se o governo torna-se essencialmente regulatório, o que é resultado da dicotomia fomentada entre a economia e política.

Definindo o local do governo (e também do Estado) para a expressão contemporânea do liberalismo, Friedman, desde 1962, já sentenciava:

Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedade; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras, reforce contratos; promova competição forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar o monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança, um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar.(1986, p. 39)

No trecho acima, Friedman conclui o receituário pregado e reproduzido para as funções dos Estados necessários para a circulação do mercado. Um Estado

plástico, leve, flexível, cujas funções estão à disposição do mercado, o tutor na ordem neoliberal de acumulação capitalista, que tem, nas agências multilaterais de financiamentos, as estruturas político-pedagógicas de disseminação dessa idéias que se aplicam para alguns Estados no mundo, principalmente àqueles que se encontram na condição de subalternidade econômica. Isso estabelece uma globalização periférica, cujo eco no interior dos Estado-Nação remete a uma recolonização através dessas agências.

Nessa linha de raciocínio, o Banco Mundial exerceu, e exerce, grande influência nas questões de elaboração de políticas sociais públicas para esses países. Pereira (2006, p.209) afirma:

O Banco Mundial passou a analisar a atuação dos governos no âmbito social, prescrevendo reformas especialmente nas áreas da educação e da saúde. Buscando avaliar a eficiência das ações desenvolvidas pelos governos nas últimas décadas na melhoria da qualidade de vida das populações pobres dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial concluiu que são necessárias reformas na maneira de ofertar os serviços e também no sistema de financiamento, que alteram as funções do Estado: “Sob vários aspectos, a despesa governamental com serviços sociais é ineficiente. E, sobretudo tende a não beneficiar aqueles que mais necessitam – os pobres” (Banco Mundial, 1990:81).

A globalização, ícone midiático do mercado, não explicita, mas estabelece ao mesmo tempo possibilidades para a atuação das instituições multilaterais, como o Banco Mundial, e limites para o tipo de Estado sugerido pela acumulação neoliberal de capital, escondendo-se atrás de uma idéia de coletivo que a globalização imprime. Mas isso não corresponde à realidade mundial, ainda geo-política-economicamente colonizada, eixo de discussão do próximo capítulo.

2. AS NOVAS CERCAS DO MUNDO: AS AÇÕES DO BANCO MUNDIAL (POS-COLONIAL)

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônico, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades despóticas, hierárquicas, conflitantes, mas convergentes. Nesse sentido todos os tempos são globais, mas não há um tempo mundial. O espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Todos os lugares são mundiais, mas não há um espaço mundial.

Milton Santos

No capítulo anterior discutimos os conceitos de público, de privado, a história do Estado no Brasil, as reformas e a forma neoliberal de acumulação do capital, observando que não há uma novidade nesses processos, mas, talvez uma intensificação. Podemos afirmar que há sim, indubitavelmente, uma proporção diferenciada em extensão visto que a ambiência no mundo também aumentou. Não é só a quantidade de pessoas, mas as modificações nos territórios dentre outros elementos, que estabeleceram novas superfícies de contatos que não havia antes. Disso parte a necessidade desse capítulo, observando que os locais onde estão as cercas podem incluir novos lugares, mas quem as constrói ainda são os velhos conhecidos.

A idéia do global nos persegue há séculos. As diversas formas de acumulação e de organização política do capital, no mínimo, projetavam a experiência de ser global como uma consequência de sua expansão. Fora assim com o mercantilismo, com o liberalismo, com o próprio socialismo e, na atualidade, com o neoliberalismo. Isso

perpassou a construção das identidades nacionais e a relação das diversas nações entre si, construindo o que muitos autores chamam de sociedade global.

Podemos afirmar que tivemos muitas globalizações, sempre mesclando demandas políticas e econômicas:

(...) a globalização do Império Romano, a globalização da Igreja Católica Apostólica Romana, a globalização produzida pela expansão marítima e comercial dos países europeus no século XVI, a globalização do “imperialismo” no século XIX etc. (KOCHER, 1999, p.2)³

O fato é que a globalização, como a vivenciamos hoje, necessita de uma forte vinculação política no interior dos Estados nacionais para se expandir. Também fora assim na época da expansão imperialista: “os impérios” necessitavam de um grau de dependência significativo das outras nações para que se garantisse a imagem de global. Em nosso tempo, o encontro entre as demandas internas e externas através da convergência das demandas políticas e econômicas, originado do capital financeiro, ou capital geral é o esteio da globalização.

Podemos considerar, então, que a motivação da globalização, na sua versão atual, é o movimento da acumulação do capital que se desloca do campo da produção, da industrialização mais especificamente falando, tornando-se virtual, imaterial e financeiro. Esse movimento consolida a economia de mercado e, ao mesmo tempo, cria o ambiente de isonomia entre os participantes desse ambiente. “A isonomia, que pode ser considerada tanto como “igualdade civil e política” ou como “estado dos que são governados pelas mesmas leis”, vem consolidando essa imagem da globalização. (SILVA, 1998, p. 81)

Ianni (2002) destaca, para explicar o papel do capital e sua expressão plena que sustenta a imagem de global, três possibilidades de expressão: a singular quando há a interação de diversos setores produtivos no interior das nações; o particular, quando as diversas economias nacionais e conglomerados se articulam em blocos;

³ Artigo publicado no Jornal INVERTA – SEMANÁRIO COMUNISTA, Ano VIII, no. 206, 16 a 22 de junho de 1999.

e o global solapa as duas expressões anteriores. Coexistem, e precisam coexistir, visto que o acesso à acumulação do capital não é, e nunca foi para todos e sempre foi concentrada numa minoria da sociedade.

Para demonstrar o imperativo dessa dita economia que se supõe e impõem global, Kocher (1999, p.7) explicita o papel do capital estrangeiro como alicerce da globalização:

Capital estrangeiro [ou global] é, em primeiro lugar, um “excesso” de capitais existentes num conjunto delimitado de países onde o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção foram anteriores e avançaram numa velocidade maior do que os demais(...). É um ente social com uma dinâmica própria, formado conforme definição de Rudolf Hilferding, pela “fusão” do capital bancário com o capital industrial. Neste momento o capital financeiro diferencia-se de todas as formas de obtenção de lucro pré-existentes, pois, (...) ele forma um agrupamento de investimentos parcialmente integralizados por portadores específicos de capital-dinheiro (sejam eles investidores comerciais, bancários, ou, o que é extremamente importante para a compreensão da globalização, industriais).

O autor trata de evidenciar outras características do capital financeiro: destaca que acaba por se formar um “grupo separado de empresários” que representa investidores; destaca também que o capital financeiro acaba de propiciar grandes lucros e grande volatilidade, já que permite uma grande movimentação de investidores, o que pode criar uma ilusão que no comando deste capital estão apenas especuladores. O fato é que o capital financeiro é uma dimensão do sistema capitalista, e que “reproduz o próprio sistema industrial capitalista a partir do financiamento da produção”.(1999, p. 12)

Como conseqüência desse “novo” *mapa geo-político-financeiro* criado por essa face da globalização, reeditam-se dois pólos: um composto pelos países que concentram essa movimentação do capital financeiro e outro formado por aqueles países que se fizeram depender do dinheiro de outros países e/ou instituições financeiras externas para garantir a participação, sob forma de chancela, de suas economias internas

num mundo de economias, polarizadas, hierarquizadas mas que se projetam e se promovem como globais.

Ainda no caminho do entendimento da globalização, enquanto fenômeno não recente, como alguns querem transformar, é conveniente lembrar que a globalização flui de maneira desigual, logo excludente, articulada, combinada, privada e financiada. O financiamento na contemporaneidade vem se tornando uma estratégia para a introdução de novas estruturas nos Estados-Nação. O financiamento se torna uma constante das ações dos governos, incorporados nos discursos como ferramentas para a resolução dos problemas. Nessa perspectiva eles são incorporados de tal forma ao cotidiano dos governos que acabam por instituir-se como “naturais” da ordem de governo, mascarando-se como sendo de origem pública. E é com essa chancela de dinheiro de origem do Estado que o financiamento chega na base através de projetos, programas e planos de ação.

Através da bandeira de redes comuns de comércio, estabeleceu-se uma “nova” forma de colonização, a de mercado (ou de mercados), via endividamentos, já que podemos dizer que não existe um mercado único onde as produções materiais de todas, ou de uma maior parte das nações, possa ser exposto e vendido com “naturalidade”. É certo que temos uma maior diversidade de produtos, também é visível que a circulação material ampliou seu raio de ação, da mesma forma que a informação estabeleceu novas fronteiras e desfez outras tantas. Mas, não podemos esquecer que o fenômeno da globalização, como expressão do capitalismo neoliberal, universaliza-se, mundializa-se entre iguais em ganhos e entre desiguais em conseqüências. Ou seja, existem diferentes globalizações para diferentes faixas do mundo, pois o mundo ainda se organiza por faixas de acesso a bens de consumo e direitos.

Se existem diversas globalizações, existe um epicentro da globalização, cujos tutores estabelecem um *ranking* mundial de desenvolvimento onde são graduados os *globalizados*, os *globalizáveis* e os *não-globalizáveis*, pelo menos por enquanto. Esse ranqueamento imobiliza e estratifica de forma bem demarcada a sociedade mundial.

Segundo Bauman:

Os efeitos globalizadores não tem a unidade de efeitos que se supõe comumente. Os usos do tempo e do espaço são diferenciados e diferenciadores. A globalização tanto divide quanto une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. **Junto com as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informações, é colocado em movimento um processo “localizador”, de fixação no espaço.** Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos dentro de cada população. **O que para alguns parece globalização, para outros significa localização;** o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é destino indesejado e cruel. (1999, p.8, grifo nosso).

Nessa perspectiva, podemos dizer que na escala de ranqueamento global, boa parte dos países da África, a Índia e países da América Latina e do Caribe são contemplados pela escala embora num degrau desfavorável, pela condição de subalternidade. Todos fazem parte da remodelagem do mundo; todos têm seus modos de vida reorganizados desde o plano individual, regional, nacional até o continental. Quanto à extensão da globalização de mercado, Ianni (2002) destaca:

(...) essa nova forma de dominação, que se pode denominar “economia de mercado” subordina povos e governos ao jogo anômico e às manipulações deliberadas das formas de mercado. (...) A prosperidade e o consumismo fica restrito aos países ricos e a pequenos bolsões de pobreza. (2002, p. 134).

Dessa forma, frente à globalização, refazem-se vários conceitos, todos eles modificados pela força da internacionalização do comércio, da moeda, da cultura, de valores, de uma “nova ordem” que, de forma rápida e profunda, institui novos significados à inclusão e à exclusão. Isso cria a imagem de que a globalização é um fim, um destino, onde todos incondicionalmente vão chegar e não um processo e, como tal, tem seus estágios. Suas estruturas e instrumentos se aprofundam e se estendem a diversos países, mas seus resultados não são dispersos, mas

distribuídos e concentrados entre seus gestores. Ianni (2004, p.205) bem sinaliza que essa imagem da sociedade global, a qual a globalização faz circular, “(...) é o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório. A dinâmica do todo não se distribui similarmente entre as partes”.

O fato de acessar alguns bens materiais e alguns serviços dá ao sujeito a sensação de pertencer, de alguma forma à globalização enquanto destino. Da mesma forma, regiões, Estados, países credenciam-se a pertencer ao grupo dos globalizados por participarem, de alguma forma, do mercado mundial. A esse fenômeno Ianni denominou de “globalização da globalização”. (2002, p. 24).

A globalização traz um elemento imaginário muito forte: a possibilidade da experiência de igualdade, alimentada por uma homogeneidade que se constrói combinando o respeito às diferenças e à suposta horizontalidade que as relações de trocas podem estabelecer. Como se a “porosidade” advinda do aumento do ciclo de mercado entre os continentes e regiões determinassem um certo equilíbrio, uma *isonomia* entre as partes envolvidas na troca. Segundo Cruz:

(...) a globalização é tratada por esses autores, não como um movimento ou um conceito, mas como uma ideologia que contribui “para obstruir o debate sobre a política econômica e social e para dificultar a identificação dos erros das autoridades governamentais.” (2003, p. 58).

Desde os anos que se seguiram ao pós-fordismo, esses elementos da idéia do global, de igualdade e liberdade responderam positivamente aos pilares regulatórios do liberalismo e de sua versão atualizada, denominada de neoliberalismo, *sobretudo* na América Latina. Cocco (2001) analisando este período, destaca três marcos fundamentais para o entendimento do novo arranjo que a globalização criou e necessita para subsistir:

Os marcos fundamentais da acumulação pós-fordista (...) podem ser definidos em três grandes eixos: **a autonomização da esfera financeira; a flexibilização e desverticalização da esfera**

produtiva e, enfim, a crescente integração produtiva da esfera de consumo e da reprodução. (2001, p. 14, grifo nosso).

Esses marcos definem não só as novas relações sociais entre a esfera produtiva e o capital, como também ditam novas normas para a relação entre o global e o local. Nessa perspectiva, podemos constatar que a globalização vem exigindo uma nova adaptação das instituições dos Estados capitalistas. Embora queira instituir uma regra mundial, ao mesmo tempo necessita de certa autonomia dos Estados nacionais, previamente delegada, modelo que se reproduz internamente já que é importante certa autonomização do capital financeiro em relação aos demais modos de acumulação de capital. Trate-se, então, não de uma homogeneização frontal, total e única de toda economia, mas de uma liberalização contínua do campo de trocas, criando a tão sonhada “convergência macroeconômica”. Isso se confirma quando Bauman (1998, p.79) cita John Kavangh, do Instituto de Política e Pesquisa de Washington:

A globalização deu mais oportunidades aos extremamente ricos de ganhar dinheiro rápido. Esses indivíduos utilizaram a mais recente tecnologia para movimentar largas somas de dinheiro mundo afora com extrema rapidez e especular com eficiência cada vez maior.

Infelizmente, a tecnologia não causa impacto nas vidas dos mais pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muitos poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial.

Com a reconfiguração do mundo, em especial, desde a queda do muro de Berlim, que parecia dividir o mundo entre socialistas e capitalistas, da mesma forma que o Tratado de Tordesilhas dividia o mundo entre Portugal e Espanha, no século XVI, a onda de igualdade passou a ser a igualdade prevista no capitalismo. A idéia era que, sem oposição socialista, o capitalismo paulatinamente se estenderia para todo o mundo, e, para todo o mundo se estenderiam também suas benesses. O capitalismo globalizado, finalmente, estabeleceria uma nova igualdade, pautada na capacidade de troca entre indivíduos, entre regiões, entre Estados e continentes e

isso garantiria um certo equilíbrio, uma *isonomia* entre as partes envolvidas na troca. Isonomia esta que se sustenta nas noções de progresso e de desenvolvimento, que, segundo Chaui, (2000, p.29) escamoteiam a noção de história e de luta de classes. O progresso seria um “desdobramento temporal de algo que já existia desde o início”, alí, latente, vicejante. Já o desenvolvimento pressupõe que há um estágio final, “idêntico, perfeito” e tangível para todos, conquanto que se sigam as normas, prática fundamental do receituário neoliberal para avanço das economias no sentido da participação na globalização, criando a imagem de que não existem diferenças hierárquicas históricas entre as nações, como bem saliente Hall (2003):

Quando foi o pós-colonial? O que deveria ser incluído e excluído dos seus limites? Onde se encontra a fronteira invisível que o separa dos seus “outros” (o colonialismo, o neo-colonialismo, terceiro mundo, o imperialismo) e em cujos limites ele se define, incessantemente, sem supera-los em definitivo? [...] Segundo Shorat, o pós-colonial é politicamente ambivalente porque obscurece as distinções nítidas entre colonizadores e colonizados até aqui associadas aos paradigmas do “colonialismo”, do “neocolonialismo” e do “terceiro mundismo” que ele pretende suplantar. Dissolve a política de resistência, uma vez que “não propõe uma dominação clara, nem tampouco demanda uma clara oposição”. (HALL, 2003, p. 101).

Nesse modelo de *neocolonização*, estruturado a partir da reformas por dentro do Estado, a função do Banco Mundial é fundamental, e foca bastante a área social onde os direitos sociais se consolidaram. Segundo Costa (2006):

A proposta de reduzir a intervenção direta do Estado na área social vinha sendo difundida, na década de 1990, pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. **A reforma do estado busca promover o ajuste orçamentário e o equilíbrio fiscal, embora o tema do combate à pobreza seja central na argumentação do Banco Mundial.**

O Banco Mundial passou analisar a atuação dos governos no âmbito social, prescrevendo reformas especialmente nas áreas da educação e da saúde. Buscando avaliar a eficiência das ações desenvolvidas pelos governos nas últimas décadas na melhoria da qualidade de vida das populações pobres dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial concluiu que são necessárias

reformas na maneira de ofertar os serviços e também no sistema de financiamento, que alteram as funções do Estado: “Sob vários aspectos, a despesa governamental com serviços sociais é ineficiente. E, sobretudo tende a não beneficiar aqueles que mais necessitam – os pobres” (Banco Mundial, 1990:81) (2006, p.209)

Com esse movimento o que considerado como público deslocou-se para a idéia de “pobres”. Ou seja, o bem público especializou-se para uma camada da população. As “novas” e diversas divisões geopolíticas do mundo tem, nas ações do Banco Mundial, uma arma poderosa de expansão e de aprofundamento, via focalização. A onda da globalização está diretamente associada a essa transformação conceitual que parece transformar antigos muros, fronteiras bem definidas, em singelas cercas, que possibilitam ver o movimento do outro lado, e, por conta disso, nos trazem uma imagem de igualdade, de participação e de inclusão.

Podemos afirmar que as ações do Banco Mundial, combinadas às do FMI, Fundo Monetário Internacional e às da OMC, Organização Mundial do Comercio e seus parceiros, vêm de forma constante produzindo as sensações de inclusão necessárias à imagem de superação das práticas coloniais que cativavam os “inferiores”, os “não civilizados”, os “aborígenes”, os “selvagens”. A hora, agora, é de incluí-los na “rede mundial”, no mundo globalizado que se diz universalizar, distribuir e individualizar bens e produtos, mas não universaliza direitos.

O conceito de universalização difundido pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais, é transferido pela idéia de equidade, que também ressignifica a idéia de direitos sociais públicos. Onde “para todos” se tranforma em “de alguns”, bem identificados e focados. Sobre isso Costa (2006) sinaliza:

Na proposta do Banco Mundial, **a universalização das políticas sociais foi considerada como um fator contrário à equidade**, já que beneficia setores da população que não estão dentro da linha da pobreza e que, portanto, podem pagar pelos serviços da educação superior e à saúde e, no caso do atendimento hospitalar. (2006:109)

[...] reforça-se a tese da equidade proposta pelo Banco Mundial, o Estado deve atender os mais pobres. Assim, **a cidadania é novamente estratificada conforme o nível de renda, e não se**

universaliza de fato o acesso aos serviços públicos como contrapartida do pagamento dos impostos e como direito do cidadão. (2006:212).(Grifo nosso)

Observando o lugar das políticas públicas sociais na estratégia neoliberal encampada pelo Banco Mundial, Cruz (2003, p. 65) destaca:

As políticas sociais públicas seriam destinadas exclusivamente para pobres, ou seja, àqueles que se localizam abaixo da linha de pobreza e indigência, por meio de um pacote de políticas sociais públicas básicas; entretanto, aquele que tivesse interesse em serviço complementar, não básico, pagaria por ele. Esta perspectiva reforça a segmentação social da população, visto que propõe um serviço social público de baixa qualidade aos pobres e o acesso a um serviço privado de melhor qualidade àqueles que tem condições para pagar.

Nas políticas sociais, localiza-se, também a ingerência do Banco Mundial na soberania dos países, visto que, além de impor condicionalidades ao crédito e ao comércio, indica prioridades para as políticas sociais, sempre na perspectiva que elas subsidiem o aumento da competitividade no interior da sociedade, prioritariamente por intermédio do investimento em capital humano, relacionado à propagação de capacidades básicas para o mundo do trabalho. (CORAGGIO apud CRUZ, 2003:65).

Existe, pois, nessa afirmação uma reconfiguração da dimensão do que é público, ao mesmo que fica clara a articulação entre o financiamento, a necessidade de reorganização interna dos estados, através do estabelecimento de políticas setoriais e do ranqueamento social como condição natural da globalização.

À guiza da expansão dos valores liberais e *neo-liberais*, o capitalismo elege seus pólos disseminadores de teorias, de estratégias, de ranqueamentos e mapeamentos. São pólos que criam indicadores mundiais, análises mundiais, e, por conseqüência, soluções mundiais. Dessa forma, institui uma relação entre o local e o global de clara e antiga subalternidade, e porque não afirmar, de evolutividade, como se fosse possível a um dado fenômeno social, num dado território, seguindo o receituário estabelecido, chegar aos mesmos resultados de outros territórios.

Enquanto pólo gerador não apenas de recursos financeiros, mas também de categorias de análise, de um projeto político, e, se constituindo como “instituição tutelar” dos destinos de diversos setores em diversas nações de uma parcela do mundo, o Banco Mundial aproximou-se da América Latina e chegou também a setores políticos do Estado brasileiro. Iniciando (ou reiniciando?) um novo período de colonização, utilizando uma arma mais silenciosa, mas de grande poder e capacidade de extensão: as relações multilaterais de assistência técnica nas áreas econômica e social, viabilizando novas políticas setoriais.

Segundo Silva (2003),

(...) o Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra.

Embora em sua origem o banco tenha sido criado para dar conta da reconstrução dos países devastados pela Segunda Grande Guerra, rapidamente a atenção deslocou-se para a África e a América Latina, com a intenção de “promover” o crescimento dessas economias, consideradas em desenvolvimento, mas que já se mostravam como grandes cinturões de pobreza.

Foi durante a gestão de Robert MacNamara (1968-1981), em meio de 1970 que, ainda segundo Silva (2003),

(...) o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, **redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores**. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única

instituição portadora dos instrumentos para **reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas**.(Grifo nosso).

Pode-se afirmar que essa tríade: *combate ao analfabetismo, combate à pobreza e mudanças nas estruturas econômicas* marca o discurso e os investimentos do Banco Mundial e de outras instituições multilaterais na América Latina, como o Fundo Monetário Internacional – FMI e a Organização Mundial do Comércio – OMC, quer ditar o ritmo da expansão e da profundidade da experiência neoliberal em várias partes do mundo, em especial na América do Sul, Oriente e África.

Embora a relação hierárquica seja camuflada pela “cooperação técnica” entre os países, sendo que o pólo gerador do financiamento é, ao mesmo tempo, o pólo gestor, político e ideológico, consumando ainda uma relação verticalizada, típica da experiência de opressão, que, mais uma vez, utiliza recursos semânticos para se perpetuar. Dessa vez, é chamada de “ajustes estruturais” a operacionalização das metas dos países ricos, com grande poder bélico, político e econômico, que orientam o Banco Mundial, o FMI e a OMC, reproduzindo a antiga dinâmica da acumulação capitalista, numa versão pós-moderna. A esse fenômeno de ditar regras, normas e passos, constituindo-se numa política de ação, muitos autores chamaram de *receituário neoliberal*. E ser um dos guardiões desse *receituário* fez o Banco Mundial combinar suas ações de uma agência indutora de investimentos com as de tutor do “(...) pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e a abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” (SOARES, 1996, p.15).

Partindo desse entendimento, todo *receituário* pressupõe a existência de um diagnóstico, de uma avaliação. O que sustenta essa avaliação são os indicadores, os critérios de mensuração do problema e da solução, genericamente chamado de “ajustes” que, na maioria das vezes, são ditados pelo BM. A partir da avaliação de fenômenos singulares, criam generalizações que vão traduzir-se nesses países, em

políticas setoriais que atendam ou à produção ou ao consumo de bens, duráveis, não-duráveis, reais ou virtuais.

Nessa perspectiva, é bom que se explicita que existe uma vigília rigorosa por parte do Banco Mundial para com os países que aceitam o receituário. Essa vigília garante a possibilidade perene de intervenção e de redirecionamento das condutas para o “sucesso” dos contratos firmados. Nesse sentido, a educação, ou as vias formais de acesso a ela, tornam-se verdadeiros condutores da viabilização do mundo da produção e do consumo, tornando-se um *locus* privilegiado no âmbito da reestruturação do Estado e de suas políticas, visto que a educação cabe o papel fundamental no âmbito da produção e da reprodução das relações sociais e na organização dos espaços societários.

Assim sendo, o Banco Mundial faz sua expansão no âmbito da educação utilizando-se de alguns argumentos:

- Apregoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
- Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade.
- As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada.
- O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino.
- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países.
- Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª série) seja prioridade de

investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.

- Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.

- A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA).

- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.

- Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar. (SILVA, 2003)

Pelo descrito acima se pode concluir que o olhar do Banco Mundial para os países em desenvolvimento é quase de “salvação”, através da “higienização” que o financiamento associado às novas tecnologias de gestão são capazes de fazer. De salvação do país dele próprio, já que todas as mazelas decorrentes da concentração do poder nas mãos das antigas oligarquias seriam simplesmente resolvidas com a adoção das medidas sugeridas pelo Banco Mundial, conforme destaca Soares (1996, p.23):

De acordo com o Banco Mundial, essas medidas seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (trickle down effect).

No caso do Brasil, essa “primeira fase” que se refere o Banco Mundial, tem sido contínua, apesar de o país ter aberto em diversos setores a intervenção do Banco Mundial sobre a forma de investimentos.

Em especial na educação, esses investimentos têm sido cada vez mais significativos. Segundo os relatórios do próprio Banco (2005), até 1980 a educação

representava apenas 2% dos investimentos no Brasil. Até 1994 já eram 29% e em 2004 os investimentos somam cerca de U\$ 2.1 bilhões. Convém destacar que a ampliação dos recursos investidos a partir de 1991 é consequência do acordo assinado na Conferência da Tailândia, onde o BM, o FMI e a OMC, juntamente com a UNESCO e os países presentes estipularam metas para a alfabetização das crianças e adolescentes em 10 anos. É claro que isso levou ao acesso de milhões de brasileiros aos bancos escolares, o que por sua vez pressionou os níveis seguintes de acesso escolar, que começaram também, por sua vez, a demandar investimentos para que pudessem receber o volume de pessoas que começavam a acessar esses outros níveis de educação. Certamente foi essa estratégia que concorreu para a transformação do perfil do Banco Mundial. Sobre esse aspecto, Torres (1996, p.125), afirma que o BM era “(...) um banco internacional,” que “transformou-se nos últimos anos, no organismo de maior visibilidade no panorama educativo global”.

Essa visibilidade também se dá em consequência da opção pela educação básica que bem explicita o entendimento da importância da educação, combinada ao trabalho para a estratégia de “desenvolvimento” para o Banco Mundial. Segundo (TORRES, 1996, p. 131):

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribuem para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição (...) **o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho e servir de base para a sua posterior educação.** (BM, 1992:2). (Grifo nosso).

A questão que se apresenta é qual é o tipo de educação e qual a sua qualidade. Mesmo que focando na educação básica e pública, universalizada, conseqüentemente os outros níveis de educação deveriam seguir o mesmo ritmo

para garantir a progressão do sujeito. Fica observável que existe um *modelo de sujeito econômico* que esse tipo de educação possibilita e que é necessário para um lugar no mundo do trabalho, que já corresponde à “nova mentalidade” que se quer mundial. Ou seja, as mudanças das políticas educacionais são conseqüências da mudança do fluxo do capital. Para esse momento é a educação básica que assiste ao capital, como fora em outras épocas a educação profissional, técnica. Sobre a importância da educação básica o BM, Torres (1996, p 137) afirma:

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, **uma prioridade em todo lugar**. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países o primeiro ciclo de educação secundária esta sendo combinada com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica” (BM, 1995:63). (Grifo nosso)

É certo que para a idéia neoliberal de desenvolvimento é indissociável a relação educação-trabalho. Para a inclusão no grande campo de trabalho mundial, nesses espaços sem fronteiras para o capital volátil, é condição *sine qua non* que a educação se preste a formar não só mão de obra, como também possa ampliar o papel de consumidor, também fundamental ao “desenvolvimento” em sua atual versão. É nessa linha que uma série de desregulamentações vem ocorrendo. Desregulamentar é a transformação dos direitos, historicamente adquiridas, que funcionaram como um certo freio à certas ações do capital, em benefícios ou serviços. Desregulamentar é reformar o Estado. É transformar direito em serviço. É transformar o público em particular. É privar o cidadão de cidadania via o esvaziamento de políticas públicas sociais, ora financiáveis externamente.

As mudanças nas políticas setoriais visam tornar as ações do Estado muito mais *plásticas do que mínimas*, visto que o Estado só tem se tornado mínimo para o

campo dos direitos e do trabalho, continuando interventor quando se trata de proteger o capital, sendo ele nacional ou internacional.

Sobre esse aspecto, afirma Oliveira (2001, p.77):

No contexto atual, no qual há uma forte diminuição do poder político dos Estados-nações, decorrentes do "fenômeno" da globalização, **o capital busca uma nova interpretação ideológica, capaz de justificar as relações de poder e de exploração. Neste sentido, como uma continuidade da Teoria do Capital Humano**, mas englobando novas características, próprias de uma economia globalizada, surge o discurso de que vivemos numa "Sociedade do Conhecimento" e que, por conseguinte, neste novo contexto, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária com outras pessoas.

Estas novas habilidades e comportamentos, tais como flexibilidade, capacidade de comunicação, participação, são considerados fundamentais dentro de um modelo de produção que busca superar a rigidez do modelo taylorista. **Espera-se que a escola tenha capacidade de garantir uma educação básica que possibilite ao educando, e futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção.** (Grifo nosso).

Esta é a missão da escola no mundo globalizado que se traduz em políticas educacionais que estão mais dadas à formação de mão-de-obra, centrada na Teoria do Capital Humano como bem, do que à formação do sujeito. A escola serve à formação desse "trabalhador universal", imagem que está por trás desse modelo de educação que a idéia de globalização, de um mundo unificado através do capital insistentemente, tenta propagar e nos fazer crer que existe.

As ações do Banco Mundial no Brasil, através da educação, funcionam na perspectiva de auferir números, padrões quantitativos que engordam indicadores, que generalizam realidades e resultados e, ao mesmo tempo, provocam uma imagem de inclusão, embora o próprio Banco Mundial reconheça que os avanços, se é que podemos conceber como avanços, que o número de crianças e adolescentes no interior das escolas, não tenham sido acompanhados por uma

maior qualidade na educação que gera capital humano e social. Sobre isso, em seu relatório de 2002, o Banco Mundial considera que:

Investir em pessoas significa construir capital humano. Investimentos em pessoas podem ser considerados estoques pessoais de ativos incorporados individualmente que refletem a capacidade das pessoas de produzirem bem-estar para si próprias e para suas famílias. Entre esses ativos figuram saúde, educação, treinamento e capacidade inata. Os ativos do capital humano podem esgotar-se caso um indivíduo ou uma família enfrente excessivo risco econômico. (...) Os investimentos em pessoas incluem também o capital social, ou a capacidade de sociedades de se reunirem para cumprir compromissos controlando assim, outros ativos. (...) Um desgaste do capital social pode, por exemplo, refletir-se em altos índices de criminalidade. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 37, grifo nosso).

Ou seja, focar no capital humano e no capital social é, em última análise, a prioridade dos investimentos do Banco Mundial, visto que, através desta justificativa pode-se intervir em diversos setores da sociedade, visto que a formação de capital humano e do capital social perpassa todas as ações. A questão que se impõe é: que tipo de capital humano se quer formar e para o que se quer formar? A origem da teoria pode nos dar algumas pistas.

A Teoria do Capital Humano foi, segundo Saul, (2004) consolidada por Theodore Schultz em 1961), mas sua origem tem registros em vários ensaios de outros pesquisadores como Adam Smith, Alfred Marshal, William Petty, Irving Fisher (1906) e Jacob Mincer (1958). Schultz publicizou a teoria de capital humano em sua obra *The economic value of education*, “comentando a reação positiva ao tratamento econômico da questão educacional”. (SAUL, 2004, p. 3). A reação positiva associava fortemente a educação ao trabalho e conduzia à criação dos sistemas necessários para viabilizar a exploração dos meios de produção.

Em última instância, a formação, a educação do trabalhador, ou a demanda do trabalho, sempre orientou a organização da educação, via principal e formal da formação do capital humano. É certo que formação de capital humano não foi nem em sua origem, muito menos na atualidade, construída sobre a, idéia do coletivo ou

do resultado de uma concepção de uma sociedade formada por classes sociais. Assim sendo a decisão de se acumular capital humano torna-se uma questão da ordem do privado, da escolha individual e não da disposição da educação enquanto bem, como se as fontes para a acumulação desse capital estivessem à disposição, apenas dependendo da escolha do sujeito para ser acessada ou adquirida.

A idéia do capital humano remete à possibilidade de controle do comportamento humano e à padronização de respostas e condutas, o que marcou fortemente os pensamentos de Taylor, Fayol e Ford, gerando ações de disciplinamento, de controle do conhecimento do trabalhador, de fragmentação do trabalho e, porque não dizer, ações de decomposição do trabalho. Da mesma forma podemos afirmar que esses modelos "industriais" de administração foram transpostos para as matrizes, parâmetros e grades curriculares com vistas a atender ao processo de uniformização necessários para o capital, *decompondo também a estrutura de educação*. O nosso campo de discussão não é sobre a categoria trabalho, mas ela é destacada nesse momento para evidenciar o ambiente da destinação da educação.

Na teoria do capital humano a "educação assume um caráter de investimento e função estratégica na definição dos princípios axiais da sociedade pós-industrial" (BECKER apud SAUL 2004, p.241). Confirmando essa afirmação, (VATIN, 1999, p.170 apud SAUL, 2004, p. 262) afirma que:

(...) o modo como a noção de formação se insere na teoria econômica neoclássica moderna e projeta um contexto doutrinário propiciatório do desenvolvimento do culto que liga todas as dimensões sociais do conhecimento e do processo de aquisição desse conhecimento. De acordo com esta orientação, a formação passa a ser avaliada não por suas virtudes, mas por se transformar no dado decisivo do emprego. Daí resulta a dominância no debate, tanto nas empresas quanto nos governos, do problema da necessidade de adequação formação/emprego (1999:170).

E essa adequação é garantida para adquirir capacidades, que acaba por formar o capital pessoal, individual, e o indivíduo passa a ser "proprietário" desse bem adquirido por ele. O que o torna, em última instância, uma mercadoria. Mercadoria

diferenciada pela qualidade de capital pessoal que conseguira adquirir, incorporando uma “visão ampliada do capital”, típica da atual organização econômica que organiza a série de políticas públicas sob as quais não só o trabalho e a educação, mas todos os setores da sociedade estão imbricados.

Sobre esse aspecto, Frigotto (1999) alerta que a teoria do capital humano é “um desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista aplicados à educação”. E, partindo dessa premissa, afirma:

A visão econômica marginalista caracteriza-se pela postura metodológica positivista que busca apreender o funcionamento da economia mediante a análise de unidades isoladas ou agentes econômicos (indivíduos, firmas) e, a partir dessa visão **atomizada**, elabora uma teoria da economia como um todo mediante a agregação do comportamento dessas unidades. “O termo Marginalista deriva da visão de que o indivíduo, dotado de “racionalidade” e “liberdade”, faz as escolhas econômicas de acordo com a utilidade marginal ou desutilidade marginal dos bens disponíveis. Isto por sua vez, decorre da concepção de que o “indivíduo”, enquanto *homo-economicus*, relaciona racionalmente os seus desejos, as suas necessidades, seu orçamento com os preços dos bens, atingindo sempre, mediante essa relação, **uma escolha ótima, o equilíbrio**. (1999, p.35, grifo nosso).

É calcado nessa idéia que a educação assume *status* de ponte entre a produção e o desenvolvimento. E neste lugar torna-se a pedra angular da Teoria do Capital Humano que, por sua vez, há de sustentar o conceito de equidade social. Novamente afirma Frigotto (1999, p.40):

A educação então é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. **Nesse sentido é um investimento como qualquer outro**.(Grifo nosso)

Sendo um investimento como qualquer outro, a educação está sujeita às regras das tramas econômicas, ganhando características de mercadoria, de coisa que poder ser comercializada, ou seja, escolhida de acordo com a racionalidade e necessidade

dos agentes sociais, reduzindo questões históricas e sociais às condições de escolhas dos sujeitos. Dessa forma, também poderíamos explicar não só a diferenciação de capital humano *intra-sociedade*, o que justificaria a diferenciação de renda e de trabalho em função das escolhas realizadas pelos sujeitos, como também poderíamos estender essa lógica às relações *inter-nações*. A teoria do desenvolvimento sustenta-se a partir disso. A diferenciação dos níveis de desenvolvimento seria então em função das escolhas das nações frente à construção do capital humano nacional, podemos dizer. Fonseca (1998) referindo-se às indicações do Banco Mundial, bem destaca essa relação entre educação e desenvolvimento, baseada na teoria do capital humano:

Ainda na década de 60, o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo.

Esses princípios incorporam a promoção da igualdade de oportunidade, visando a participação de todos os benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica ou econômica. Para tanto, o Banco **recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento.** (1998, p.169, grifo nosso)

Nessa perspectiva, Carvalho (2005), abordando a realidade da formação do capital humano no Brasil, afirma:

A despeito de tantas evidências sobre a importância de se investir no homem, alguns **países, como o Brasil, mantêm políticas que discriminam o capital humano.** A totalidade dos países trata, para efeitos fiscais, diferentemente a depreciação do capital: subsidiando a do capital físico e desconsiderando a do capital humano. Além disso, não há qualquer reconhecimento do impacto do desemprego sobre o capital humano. (...). **Como não se pode separar o homem do seu capital humano, as condições de emprego do capital humano estão sujeitas às exigências maiores que as que condicionam o emprego do capital físico.** (2005, p.8, grifo nosso).

A prova dessa afirmação de Carvalho (2005) que, embora fundamente sua análise no discurso liberal, que tem como base o individualismo e o consumo, é o fato de que:

(...) as estatísticas de analfabetismo dão a entender que a pobreza que nos cerca é incompatível com a melhora escolar do povo brasileiro. **Melhora no atendimento escolar da população não é exatamente melhora no conteúdo de capital humano das pessoas** - é preciso que a qualidade da escola tenha sido mantida ou melhorado. **É preciso que as pessoas responsáveis pelas decisões familiares tenham melhorado seus níveis de conhecimento para administrar melhor seus recursos escassos, o volume de informação que as massacra e cuidar melhor de seus filhos.** (2005, p. 15, grifo nosso).

É passível de se observar na consideração acima que, mesmo valorizando o capital humano, se pré-destina o lugar daqueles que mesmo gozando de um incremento em suas habilidades adquiridas, tem um teto que os limitará. Teto este determinado pelas condições sócio-econômicas, em primeira instância resultantes das desigualdades do próprio sistema que as quer “combater”, “modificar” ou “superar”, atribuindo a educação a condição total de reverter as conseqüências da questão social. O nível educacional de um povo, as políticas educacionais, a compreensão da escola também são resultantes da questão social.

E o que nasce do confronto entre as condições socioeconômicas e o nível de capital humano produzido? A rede de pobreza e o seu ciclo contínuo, cada vez mais especializado. O discurso de que sem capital humano a empregabilidade fica ameaçada e tudo mais que deriva dela também; e, sem empregabilidade não se pode adquirir ou investir como os liberais costumam afirmar, na escolha de elementos que incrementem o capital humano individual. Essa é a armadilha na qual a educação brasileira está presa. Parece que se todos tiverem acesso a uma boa formação de capital humano, todos terão a empregabilidade garantida. A não empregabilidade coletiva sustenta a existência do capital. Logo, é importante que tenhamos políticas públicas de educação que não formem todos para o trabalho, que tenhamos *escolas e formação hierarquizadas de concessão de capital humano*. Isso viabiliza a existência da pobreza, justificativa oficial da existência dos

financiamentos via as agências multilaterais. E é através da justificativa da pobreza (nata ou adquirida) que nascem as políticas compensatórias e focais, que parecem tentar atender à formação de *diversos capitais humanos nacionais e internacionais, sob a égide da universalidade*.

É com essa orientação de contínua distribuição, redistribuição e requalificação dos capitais humanos no mundo que o Banco Mundial avança na regulação dos modelos de educação e na expansão de suas funções, através de seus empréstimos e capacitação técnica. Fonseca (1998) considera que:

Atentando-se para as atribuições do Banco Mundial no curso de seus quarenta anos [a autora se referia aos anos 80, nesse texto], é perceptível a evolução de suas funções, no sentido de atuar cada vez mais como órgão político central, especialmente **como coordenador do desenvolvimento sustentado interdependente**. (1998, p. 173, grifo nosso).

Para garantir esse “desenvolvimento sustentado interdependente”, as reformas na educação são fundamentais. Segundo o documento da Ação Educativa, (2005), Coraggio afirma que:

(...) há na perspectiva do Banco, “uma correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado, entre escola e empresa, **entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo** aspectos essenciais próprios da realidade educativa”. (2005, p.18-19, grifo nosso).

E é essa perspectiva que cria a atmosfera, denominada de *isonomia*, e que abre a possibilidade de, pela via da educação, o Banco Mundial organizar ou sedimentar as mudanças estruturais necessárias para a expansão contínua do mercado e para um novo perfil de *estado globalizado*. Esse movimento atesta que forças econômicas mundiais vem operando de forma supra ou transnacional na redefinição dos espaços locais concebendo uma *agenda educacional global*.

No Brasil, o Programa FUNDESCOLA desempenhou e vem desempenhando um importante papel na difusão do receituário do Banco Mundial para educação. Segundo o documento da Ação Educativa, o FUNDESCOLA vem, desde 1998 atuando nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e é considerado pelo Banco como “(...) a viga de sustentação dos esforços federais em educação” (2005: 27). Com término previsto para 2010, sendo também um projeto focal como os demais projetos do Banco Mundial e possuindo tendo prazo de validade, o FUNDESCOLA foi pensado para ser executado em três etapas, e subdividido em 17 subprogramas conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Evolução do FUNDESCOLA

ETAPAS	PERÍODO	RECURSOS FINANCIADOS PELO BM US\$	AÇÕES	SUBPROGRAMAS
FUNDESCOLA I	06/1998 a 06/2001	62,5 milhões	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar escolas; • Auxiliar planejamento • Gestão e desenvolvimento de sistemas; • Desenvolvimento da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Estratégico das Secretarias (PES); • Sistema de apoio ao plano de carreira do magistério público; • Sistema Integrado de Informações Gerenciais (SIIG);
FUNDESCOLA II	07/1999 a 06/2004	202 milhões	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho mais direto junto as secretarias estaduais e municipais de educação* 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); • Projeto de Melhoria da Escola (PME);
FUNDESCOLA III	05/2002 a 12/2006 (FASE A)	160 milhões	<ul style="list-style-type: none"> • Governo finalizará o desenvolvimento de todos os instrumentos para escolas e secretarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Ativa; • Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (Gestar); • Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler)
	07//2006 a 12/2010 (FASE B)	450 milhões	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de massificação em escala nacional dos resultados e instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de melhoria ao rendimento escolar; • Microplanejamento; • Espaço educativo; • Padrões Mínimos de Funcionamento da escola (PMFE); • Levantamento da Situação Escolar (LSE); • Projeto de adequação do prédio escolar (Pape); • Mobiliário e equipamento escolar

* O Nordeste entra no Programa nessa fase.
FONTE: BANCO MUNDIAL EM FOCO, 2005.

O FUNDESCOLA, conforme demonstrado, está totalmente imbricado com a expansão e a implementação das ações reformistas do Banco Mundial para a educação no Brasil, criando, dessa forma, o panorama propício às ações destinadas às reformas estruturais demandadas pelo Banco. Esse Programa não é objeto de nosso estudo, mas é, sem dúvida, o trilha das ações do Banco Mundial no âmbito da educação.

No quadro abaixo podemos observar os projetos-foco em educação financiados pelo Banco Mundial na atualidade:

Quadro 2 – Projetos Atualmente Financiados pelo Banco Mundial em Educação

NOME	DURAÇÃO	RECURSOS DO BM	OBJETIVOS ANUNCIADOS
Fundo de Fortalecimento da Escola III – FUNDESCOLA III Rr 71220	Etapa A 05/2002 -12/2006 Etapa B 07/2006 - 12/2010	US 160 milhões US 226,5 milhões	Melhoria do desempenho, redução das desigualdades e aumento da eficácia escolar
Programa de Educação da Bahia (Fase 2) P070827	04/2000 – 07/2006	US 60 milhões	Melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio; maior acesso ao ensino médio; melhoria do gerenciamento do sistema.
Projeto para a Melhoria da Educação Básica do Ceará – Projeto Escola Novo Milênio BR 4591	11/2000 – 12/2009	US 90 milhões	Melhoria da qualidade e eficiência nos serviços educacionais públicos; aumento do desempenho acadêmico; fomento de um ambiente propício ao aprendizado.
Projeto Integrado de Desenvolvimento e Melhoria da Qualidade da Educação de Pernambuco EDUQ p069934	04/2005 – 12/2009	US 31,5 milhões	Aumentar a inclusão, a eficiência e a qualidade do sistema de ensino público; fortalecer e modernizar a Secretaria de Educação; modernizar o estado, com intervenções executadas pela Secretaria de Educação e replicadas por outras instituições.

FONTE: AÇÃO EDUCATIVA, 2005

É certo que esses projetos e programas fazem parte de uma proposta de reordenação dos espaços e dos sujeitos escolares visto que as ações do Banco Mundial agem frontalmente sobre a gestão da educação em todos os níveis,

alicerçando a reforma do Estado brasileiros e das unidades federativas, através dos ideais de eficiência, eficácia, qualidade e de apresentação de resultados. Nesse sentido, a reforma nos sistemas de educação abre e sedimenta os princípios de uma nova versão de Estado desregulamentado, flexibilizado, como sinaliza Oliveira (2001, p. 129):

Sob a forte influência da Teoria do Capital Humano e seguindo, sem restrições, o ideário de cunho neoliberal,² o Banco Mundial propaga para todas as nações que o melhor caminho para se alcançar o desenvolvimento econômico com maior equidade social **exige uma reestruturação do Estado**. Nessa reestruturação, as políticas educacionais devem sustentar-se por alguns pilares básicos:

1) **crecente investimento na educação primária** e na saúde, baseado no argumento de que as taxas de retorno em educação primária excedem às dos demais níveis educacionais; 2) **descentralização administrativa**, com o pressuposto de que os programas administrados localmente são mais econômicos que os centralizados; 3) **investir na educação geral ao invés de na educação vocacional**, baseando-se na evidência empírica de que a longo prazo, a educação geral é mais produtiva; 4) **recuperação de custos de investimentos e eficiência no manejo de recursos**. (Grifo nosso).

Certamente que essa situação garante em qualquer lugar do mundo as duas condições importantes para a expansão do mercado no sistema capitalista neoliberal: a minimização dos gastos públicos que o que era direito e a abertura de áreas de exploração para a esfera particular.

As novas cercas do mundo vêm se construindo através das agências multilaterais e seus financiamentos que, estabelecem um novo protecionismo, agora não calcado em fronteiras territoriais, nacionais, mas em esquemas que favoreçam a rapidez das transações do capital desde o seu aspecto mais virtual, passando pela organização do mundo do trabalho e do mundo dos que não trabalham, em torno dessa necessidade é que se organizam as práticas de ajustes e as reformas setoriais que são as bandeiras do liberalismo na contemporaneidade. As bandeiras do liberalismo vêm literalmente ganhando territórios na medida em que os financiamentos contratados pelo Estado, vêm redefinindo responsabilidades e funções do Estado.

3. ESTADO DA BAHIA: QUANDO TODOS É SOBRENOME DE ALGUNS

A “reforma” do Estado, tal como esta sendo conduzida, é a versão brasileira de uma estratégia de **inserção passiva** (...) Fiori

(...) e **a qualquer custo** na dinâmica internacional e representa uma **escolha político-econômica**, não um caminho natural diante de imperativos econômicos. (Grifos nosso).

Behring

Seguindo estas regras que “as novas do mundo” estabelecem, não só os países emergentes ou em desenvolvimento, mas os estados e os municípios, também desejam a inclusão que a idéia de globalização promete, o que os torna alvos para as reformas setoriais, acabando-se por se tornarem “laboratórios dos ajustes” que se estabelecem através de programas e projetos financiados exogenamente. Essa situação acaba por promover uma mercantilização não só econômica como também política do Estado que passa a pautar suas funções a partir das orientações determinadas pelas reformas implantadas.

É difícil precisar o que começou primeiro no caso brasileiro: a formação do Estado foi plástica e por isso tornou-se um espaço propício para as reformas? Ou foram as reformas que deram essa flexibilidade, essa plasticidade ao Estado? Essa questão torna-se pertinente em especial no caso brasileiro que nunca consumou um modelo de Estado clássico, fosse ele o de Bem-estar ou *neoliberal*, como foi explicitado na trajetória de construção do Estado no capítulo anterior. Essa plasticidade parece, então, ser característica do Estado brasileiro desde a origem, como já mencionou Faoro (2000), Behring (2003) sendo bem visível na atualidade. Isso certamente

influencia a organização dos Estados subnacionais no interior do país e também dos municípios, o que vai ser fundamental para traçar algumas ações de financiamento exógeno, que cortam as três esferas de gestão da administração pública.

Faz parte das estratégias de penetração do Banco Mundial no Brasil: a descentralização e a municipalização. Esses dois movimentos da moderna administração e gestão públicas vêm identificando os potenciais “clientes” do Banco Mundial e os setores foco para financiamento. Estados e municípios passam a fazer parte da carteira de clientes do Banco na medida em que mostram suas situações e tem chancela das estruturas dos níveis superiores. É por conta do “diagnóstico identificatório”, feito para o Brasil, para o Nordeste e, especialmente para a Bahia que nos fez clientes do Banco Mundial. Programas como o Bolsa-Família, Programa de Saúde da Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, FUNDESCOLA e para nós, ainda mais, o *Educar par Vencer*, são financiados pelo Banco Mundial e com uma logística de gestão que coloca estados e municípios como alvo das metas globais estabelecidas pelas agências multilaterais. Somos, Estado e municípios, clientes de um Banco, como em qualquer relação financeira bancária. Essa forma combinada de financiamentos em diversos setores acaba por mascarar os resultados e os indicadores de cada um desses programas, o que é estratégico da forma desigual e combinada do avanço do capital.

O Estado da Bahia se configurou num pólo atrator desses investimentos em várias áreas do governo, o que concorreu para a imagem de um Estado que perenemente se moderniza e incorpora valores e condutas do mercado como se estes se constituíssem num passaporte para o desenvolvimento do Estado e do bem estar para a população.

Nessa perspectiva, para investigarmos como a Bahia corresponde às expectativas dessa onda liberal se fez necessário uma certa retrospectiva na história da administração pública do Estado.

A partir da década de 50, muitas mudanças foram feitas na estrutura de administração pública baiana e nas formas de gestão. No entanto, essas mudanças sempre seguiram a mesma lógica: dar respostas às demandas de um Estado que

perseguiu, e continua perseguindo, uma melhor inserção na economia nacional e na economia global, segundo Celina Souza.⁴

Souza (2003, p. 41) define bem a forma como o Estado baiano incorporou (e vem ainda tentando incorporar), continuamente, na sua forma de administrar, valores exógenos que colocassem o Estado à serviço das demandas nacionais e internacionais, com vistas à inclusão, chamada pela autora de inserção, no campo do desenvolvimento. Assim sendo, fica claro que as mudanças, as transformações (ou adaptações?) que a administração do Estado sofre são secundárias aos interesses que se sobressaem na luta pelo poder em cada momento histórico. Em cada momento histórico, um grupo de decisão; cada grupo de decisão, com seus interesses; cada interesse com uma política, plano, programa ou projeto, que desse conta da sobrevivência do seu poder.

Ainda, segundo Souza (2003, p. 44), a administração pública da Bahia passou pelas seguintes etapas:

- Até 1950 era uma estrutura simplificada, “sua burocracia não era profissionalizada” e “marcada pelo improviso”. Essa estrutura era o entrave para a inserção da Bahia na fase do desenvolvimento industrial;
- No final dos anos 50, através de Rômulo Almeida, começou-se a “introduzir no governo e na estrutura administrativa a função planejamento”; sem a qual não poderia haver uma política industrial. O papel de empreendedor da política industrial coube ao Estado;
- Nos anos 60 foram adotadas formas de gestão “mais próximas dos moldes weberianos”, momento caracterizado “principalmente pela adoção do princípio da universalidade de procedimentos – em contraponto ao improviso e à individualidade”. Isso só em tese, pois, no dia-a-dia, o trato com a coisa pública continuava marcado pela combinação de “quatro gramáticas: a do clientelismo, a da universalidade de procedimentos, a do corporativismo e a do insulamento burocrático”;

⁴Celina Souza é Doutora em Ciência Política pela London School of Economics and Political Science (Inglaterra), professora de Administração da UFBA e pesquisadora do Centro de Recursos Humanos da UFBA. Escreveu esse artigo por ocasião dos 20 anos da Secretaria de Administração do Estado, tendo ele feito parte de uma coletânea de artigos sobre Gestão Pública, nos CADERNOS da FLEM.

- Nos anos que se seguiram à ditadura, o que houve foi a “chamada síndrome da simetria, ou da simbiose” que, caracterizada pelo centralismo de poder, fazia as estruturas administrativas estaduais, meras cópias do núcleo central. Esse foi o momento propício para que, via burocracia, nascessem,

(...) inúmeros entes descentralizados que assumiam as formas jurídicas de autarquia, fundação, empresa pública ou sociedade de economia mista. Esses espaços, considerados como território da burocracia insulada das pressões do mundo exterior, bem preparada tecnicamente com acesso a salários e benefícios mais generosos do que os da administração centralizada, ficaram conhecidos como as “ilhas de excelência” ou as “ilhas de competência” (SOUZA, 2003, p. 45-46);

A partir dos anos 80 com a abertura política, muitas mudanças ocorrem no âmbito da administração pública, cujo marco legal foi a Constituição Federal de 1988, que redefiniu os três níveis de gestão do bem público, tornando visível tanto a falência da forma de administração dos Estados, quanto desmistificando aquelas ilhas de eficiência;

- Os anos 90 são profundamente marcados pela clareza de que agendas nacionais e estaduais são estabelecidas em função de uma agenda mundial que, por sua vez é estabelecida pelos “guardiões do neo-liberalismo”, como diz Silva: O Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional - FMI, e a Organização Mundial do Comércio – OMC

Souza (2003) sintetiza muito bem quais são os marcos reguladores dessa nova forma de administrar, a forma empresarial:

- a) aumentar **a efetividade e a eficiência do setor público**;
- b) aumentar a responsabilização das **agências governamentais** frente aos **clientes e consumidores** do serviço públicos;
- c) **reduzir despesas públicas**;
- d) aumentar a responsabilidade dos gestores públicos.

A questão da efetividade é medida pelo atingimento de objetivos previamente assumidos e a da eficiência pela relação entre *os inputs* e *outputs*. **Os instrumentos para alcançar tais objetivos têm sido muito semelhantes nos países que têm adotado o novo gerencialismo:**

- a) comercialização ou privatização dos serviços públicos;
- b) aumento das responsabilidades dos gestores;
- c) **mudança do enfoque do controle de processos para o controle de resultados que possam ser mensuráveis;**
- d) **rigidez nas especificações de desempenho de órgãos e servidores;**
- e) **repasses de recursos para setores que não são o público**, mas que podem exercer funções públicas, sejam esses setores lucrativos ou não. (2003, p. 47-48).

A introdução desses valores gerenciais, empresariais vai dar o ressignificado da administração da coisa pública através das políticas públicas, que por sua vez darão a versão necessária para que o Estado adentre ao mundo global. O Estado torna-se, então, segundo Manzine-Covre :

um Estado calcado em técnicos, uma instituição “não capitalista”, preocupada através da **eficiência e racionalidade da administração**, do planejamento, em atender a “justiça social”, aspectos que configuram o “capitalismo social” ou neocapitalismo. (1983, p. 27, grifo nosso).

Como é possível constatar, os novos pilares da administração pública, no Estado da Bahia, estão plenamente em consonância com o que apregoa o receituário *neo-liberal*, que mascara a força do mercado no interior da organização do Estado, utilizando-se de estratégias modernizadoras e descentralizadoras, conforme afirma Oliveira (2007).

Seguindo o modelo desenhado pelo Ministério de Administração e Reforma do estado (MARE), e pelas instituições financeiras multilaterais, no Estado da Bahia, podemos visualizar como decorrência dos tempos neoliberais, **a existência de um amplo programa de “Modernização e reforma do Estado”, no qual se enfatiza uma concepção de “administração pública gerencial”**, voltada para a contenção dos gastos públicos, inclui a descentralização, tanto no âmbito dos níveis federativos (municipalização), como no âmbito da relação entre Estado e sociedade (privatização, terceirização, publicização e participação).

No setor educação, entre as principais medidas pelas quais se operacionalizam esse processo de descentralização, está uma política de municipalização do ensino, através da transferência das funções de administração e manutenção do ensino fundamental do âmbito do Estado para os municípios. Trata-se da proposta de Bresser Pereira (MARE, 1995), sobre a “**substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em função da coordenação e regulação legal**”. (Grifo nosso).

Conforme podemos perceber, esse movimento tem colocado o Estado da Bahia como alvo de muitos financiamentos, em diversos setores. Resta saber se o Estado tem sido alvo desses investimentos porque nos últimos 50 anos vem respondendo às demandas nacionais e globais, ou se são os investimentos que vem propiciando que ele diga sim.

É nessa ambiência que se estabelecem diversas políticas públicas, que organizam o social, dentre elas, no campo da educação, está o *Programa Educar para Vencer*. Sobre o lugar da educação nesse sistema global onde os valores financeiros penetram rápida e facilmente nas estruturas do Estado, Silva (2003) afirma que

(...) num mundo que, cada vez mais, apresenta outras formas de divulgar as informações, o que se constata no campo social é o aproveitamento do desconhecimento alheio ou a omissão de esclarecimentos sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das instituições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola. (SILVA, 2003)

É nessa perspectiva que percebemos o quanto a combinação entre a plasticidade do estado, o que Silva (1998) chamou de Estado absenteísta⁵, as reformas setoriais e

⁵ “Por Estado Absenteísta deve-se entender uma determinada concepção estatal cuja autoridade política ampara-se em postulados jurídicos da doutrina liberal, distinguindo-se das demais concepções estatais por força da redução de seus poderes, aqui entendidos como capacidade de intervir soberanamente e nas relações entre os indivíduos, bem como nem decorrência da redução de suas funções, ou seja, do conjunto das possíveis medidas estatais de intervenção”

os financiamentos visam criar uma nova dimensão do social, garantindo uma nova forma de organização dos sujeitos.

Sobre o resultado da combinação desses fatores, afirma Friedman (1986):

A intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada de dois modos. **O primeiro diz respeito aos “efeitos laterais”, isto é circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar a compensação, ou produz ganhos substanciais pelos quais também não é possível forçar uma compensação** – circunstâncias estas que tornam a troca voluntária impossível. **O segundo é o interesse paternalista pelas crianças e por outros indivíduos irresponsáveis.** Efeitos laterais e paternalismos têm implicações muito diferentes para a educação geral dos cidadãos e a educação vocacional especializada. (...)

Um a observação preliminar: é importante distinguir entre instrução e educação. Nem toda instrução está relacionada com educação, e nem toda educação, com instrução. O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à instrução. (1986, p.96, grifo nosso).

Embora apareça aqui uma questão interessante, à luz da compreensão neoliberal, de se o governo promove instrução ou educação, esse não será o nosso foco nesse momento. O que faremos tentaremos é entender a tal proposta de *revolução na educação* da Bahia a partir do *Programa Educar para Vencer*. E faremos isso utilizando os relatórios e documentos oficiais disponíveis.

Não podemos deixar de observar também que essa conduta das agências multilaterais, segundo Manzini-Covre (1983), sustentando-se em Gramsci, para dar conta de sua função hegemônica tem que: “dar conta de duas trajetórias básica: 1) uma concepção de vida ou uma filosofia e 2) um programa escolar global.” (1983:84)

“o absentismo constitui-se na resultante de um “querer político” que envolveu a instituição do capitalismo e firmou a concepção ideológica que associa as noções de igualdade formal e de liberdade individual.” SILVA, 1998:18

3.1 Programa Educar para Vencer

O *Programa Educar para Vencer* responde a essas duas trajetórias, na medida em que reproduz valores e orientações do mundo global *neo-liberal* e com seus projetos acaba por tentar promover uma reorganização dos espaços e das dimensões da educação e se mostra como um produto que está na vitrine e pode ser adquirido, consumido de forma global, como um modelo. Em última instância, os setores financiáveis pelo Banco tornam-se, ao mesmo tempo, seus produtos, suas propagandas para novos clientes, criando a sustentabilidade político-financeira desses países por trás dessas instituições multilaterais.

São seis as instituições envolvidas no planejamento, na execução e na consolidação das informações do *Educar para Vencer*:

1. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia responde pelo programa e seus projetos, embora seus técnicos não estejam envolvidos na gestão direta destes;
2. A COPE que é a Coordenação de Projetos Especiais para a qual migram os recursos e onde está centralizada a Coordenação Técnica do Programa;
3. A Fundação Luis Eduardo Magalhães – FLEM, que consolida informações e acompanha algumas das ações do Programa, com foco no *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*;
4. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB que é responsável pelas capacitações dos profissionais de um dos projetos do Programa, também consolidando informações com foco no Projeto de Regularização do Fluxo Escolar;
5. A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS que é responsável pelas capacitações dos profissionais de um dos projetos do Programa além de consolidar as informações que traduzem na Memória Técnica de alguns projetos e ações do Programa com foco no Projeto de regularização do Fluxo Escolar; e
6. A Universidade Federal da Bahia, com a FAPEX, que fazia a avaliação externa dos projetos que fez parte do Programa até 2005;

Através das instituições envolvidas na gestão e na execução dos projetos que fazem parte do Programa, podemos observar uma característica fundamental das práticas neoliberais no Estado: a focalização. Não só o público-alvo dos projetos é eleito por esse critério como a própria gestão do programa e execução dos projetos respondem a esse mecanismo de seleção de acesso e controle que é a focalização.

A Bahia tornou-se pólo atrator de financiamentos em diversos setores desde 1950: energia, para a hidrelétrica de Paulo Afonso, se espraiando nos anos seguintes para saneamento básico, agricultura, educação, turismo, saúde, desenvolvimento local. Através dos projetos financiados pelo Banco Mundial, com o discurso de descentralização e calcado em idéias modernizadoras que ora sustentam a imagem de desenvolvimento, que por sua vez vem fortemente marcado pela questão da competitividade, o mercado invade o espaço público. Atesta-se isso no discurso do então presidente do Banco Mundial em 2003, em Brasília:

Em seu discurso Vinod Thomas enfatizou a parceria de longa data com a Bahia e o papel de destaque que o Estado exerce na implementação de programas sociais no Nordeste. **Desde 1950, o Banco já emprestou mais de US\$800 milhões para projetos na Bahia, que concentra um dos maiores programas da instituição no Brasil.** O Banco é parceiro de projetos como **o Bahia Saúde; o Viver Melhor; o PGRH, nos recursos hídricos; o Produr, na infraestrutura urbana; e o Produzir, de combate à pobreza rural.**

Na educação, o Diretor Vinod Thomas observou que a experiência da Bahia **já serve de exemplo para outros países**, e será um dos destaques da conferência mundial de Xangai sobre pobreza, em 2004. "Este empréstimo para o Estado da Bahia representa uma contribuição importante para os esforços no sentido de conclusão universal da educação básica e melhoria da qualidade do sistema de educação em um dos estados brasileiros que mais avança nessas áreas".(Grifo nosso).

O "laboratório" oferece o diagnóstico necessário para a experiência proposta. O diagnóstico foi construído a partir de uma avaliação positiva de resultados como podemos ver na citação acima. Mas quais os resultados acumulados dos 800 milhões de dólares que desde 1950? Quais foram os indicadores que atestaram que a Bahia avançou no combate a pobreza e melhorou seus indicadores sociais? O que

temos é uma seletividade maior combinada com a idéia de inclusão presentes em diversos documentos. Sobre isso Oliveira (2007) afirma:

Diante da constatação (Plano Plurianual 1995-2000) de um **“quadro significativo de seletividade no sistema educacional baiano, espelhado no número de sobreviventes do sistema”** expressos no “elevado índice de analfabetismo, altos índices de repetência e evasão escolar, baixa qualidade do ensino, deficiências no atendimento ao aluno e de qualificação do professor”, a educação passa a ser ressaltada no discurso oficial como **“prioridade maior da ação governamental no Estado”**. Enquanto **“instrumento de promoção social, capaz de construir a cidadania e fazer do cidadão, o principal alvo das estratégias de desenvolvimento”**, enfatizam-se ações voltadas para a universalização do acesso ao ensino fundamental, a estruturação do ensino médio e da educação profissional, a redução das taxas de evasão e repetência escolar, regularização do fluxo escolar e diminuição dos índices de analfabetismo”. (Relatório de Atividades, 1995-1998, p.140, grifo nosso).

Não há no discurso oficial um arrolamento das causas da tal “seletividade do sistema educacional baiano”. Falta também apurar por que a imagem de “sobreviventes” dadas àqueles que persistem apesar do sistema. Questões como a má distribuição de renda, de trabalho, de benefícios sociais, têm uma implicação intensa e extensa sobre a educação, mas a precariedade da educação pública na Bahia, assim como a do Brasil é resultante de uma combinação de fatores que desqualificaram a educação, a escola, o professor e sua formação e o aluno, óbvio.

Um dos pontos de partida para o discurso oficial foi registrado num documento do Ministério da Educação e Desporto intitulado: *Educação, Escola e Comunidade: Projeto-Piloto no Estado da Bahia*⁶:

Em pesquisa publicada em 1993, Sérgio Costa Ribeiro mostra que a situação de **repetência no Brasil é ainda mais grave do que apresentavam as estatísticas oficiais**. E isso é devido,

⁶ Esse material foi produzido por Adélia Luiza Portela e Eni Santana Barretto Bastos, inaugurando a Série Estudos. A obra foi editada e publicada para atender os objetivos do Projeto de Educação Básica do Nordeste, em conformidade com os Acordos de Empréstimos Números 3604BR 2 3663BR com o Banco Mundial. Grifo nosso.

principalmente, a dois procedimentos nos sistemas escolares, que escamoteiam e distorcem os dados reais. Dois desses procedimentos são “a reprovação branca” e a subseriação, ou seja, o “repetente aprovado”. A “reprovação branca” se refere à prática de se considerarem como evadidos àqueles alunos que, de fato, foram reprovados, mas não oficialmente, porque deixaram de freqüentar a escola quase no final do ano letivo para evitar a reprovação. E o “repetente aprovado” é aquele que foi promovido a uma subsérie para outra, da 1ª série A para a 1ª série B, por exemplo, e que figura como aprovado, mas, de fato, é repetente da 1ª série. [...]

Na Bahia a situação é ainda mais crítica, pois os dados do IBGE indicam que 32,10% da população de 11 a 14 anos é de analfabetos, 35,30%, o percentual referente a alunos maiores de 15 anos. Também dados da UNICEF/CBIA mostram altos índices de reprovação no estado da Bahia. (MEC; 1997).

Embora o foco pareça ser a preocupação com a reprovação, essa preocupação se dá pelo comprometimento do “estoque de capital humano” que esses números da educação, em especial a educação baiana, tinham, têm e poderão ter frente ao avanço do mercado. CARPELA e OLIVEIRA (2002), confirmam que o foco real sobre a educação básica tem origem mercadológica. Os estoques, dizem os autores do estudo, “são obtidos utilizando-se o critério de valor presente dos fluxos de renda futuros dos indivíduos, que, por hipótese, dependem de sua escolaridade e experiência de trabalho”. (2002, p.1). E se associássemos a esse conceito de capital humano, o de riqueza humana, “que pode ser entendida como a riqueza associada à posse do capital humano” (2002, p.4), isso vai justificar o acesso à educação não como um direito, mas como um investir na sua “riqueza pessoal”.

Ainda segundo esse documento: “Na esfera macroeconômica, os estudos empíricos sobre o crescimento econômico apontaram para a necessidade de construção de estoques de capital humano”. Só que para a formação desses estoques, o nível da educação, em especial, o acesso, a taxa de alfabetização e a taxa de matrículas são fundamentais. Sobre isso o texto afirma:

Algumas estimativas usadas na construção desse estoque possuem a vantagem de estarem prontamente disponíveis para um amplo número de países. Incluem-se nesse grupo as taxas de alfabetização [ver Azariadis e Drazen (1990)] e as taxas de matrículas. Porém, a primeira captura unicamente o conhecimento adquirido nos primeiros anos de ensino. **Em relação às taxas de matrícula, essas são**

variáveis de fluxo e não de estoque. Além disso, o estoque sofrerá distorção, caso haja uma alta taxa de repetência e/ou evasão escolar. (CARPELA e OLIVEIRA, 2002, p.1-2, grifo nosso).

É sobre as altas taxas de evasão, repetência e reprovação e suas causas que se sustenta a base angular dos financiamentos de programas do Banco Mundial para a educação na Bahia, visto que “a escolaridade é a variável mais importante para determinar o capital humano de uma sociedade” (2002, p.15). A educação da Bahia, em 1999 apresentava-se com as seguintes taxas: 69,4% de aprovação; 14,2% de reprovação e 16,4% de abandono. (SEC, MEC/INEP).

Após o diagnóstico, as ações que visavam mudar esse panorama crônico passaram a combinar vários eixos, que se traduzem em condicionalidades, tais como: a descentralização, através da municipalização das ações e da escolarização; e a idéia de modernização que incide sobre o novo paradigma de desenvolvimento, sustentável e autônomo, o que acabará por estabelecer novos modelos de relacionamento entre o Estado e os municípios.

O *Programa Educar para Vencer* tornou-se, por assim dizer, um ícone dessa estratégia de descentralização/municipalização, de cima para baixo, avançando numa velocidade extrema, já que em seis anos conseguiu cobrir 99% dos municípios baianos, segundo informações concedidas em entrevista por um dos coordenadores técnicos do Programa:

O Educar com seus municípios e todos os seus projetos, hoje já atinge mais de 70% do Estado (em 2004). E se eu for considerar que pelo menos algum projeto esta presente em municípios, eu diria que cerca de 99% dos municípios estão contemplados. São poucos os municípios que nunca tiveram acesso a nenhum projeto do Educar.

A velocidade é uma das características de políticas pulverizadoras de soluções, que atomizam municípios, escolas, professores e alunos, através de práticas focais, em função dos financiamentos e dos prazos a serem cumpridos. O Programa Educar

iniciado em outubro de 1999, sendo considerado, pelo governo da época, o ponto de partida para a “reforma educacional”, rumo ao novo Projeto de Educação da Bahia, financiado pelo Banco Mundial, implantado pelo Governo do Estado. Baseia-se em dois focos:

- **O centro da reforma é o aluno:** trata-se de proporcionar a todos os baianos um ensino fundamental de qualidade, compatível com as exigências do mundo contemporâneo [...]
- O eixo da mudança é a escola: trata-se de assegurar condições adequadas para o funcionamento de **cada escola. Isso requer, de um lado, definir os padrões do que seja uma escola.** Do outro, assegurar autonomia para cada escola, juntamente com o pessoal e recursos adequados. (MÉMÓRIA TÉCNICA, 2001, p. 16, grifo nosso).

Esse dois eixos determinam as quatro ações básicas do Programa que são: regularização, certificação, gestão e avaliação, ações que marcam a reforma na educação do Estado, que é considerada como:

- (...) um rompimento com valores tradicionais, extremamente enraizados na rede, sobretudo no que se refere a:
- Autonomia Escolar X Tutela por parte da Secretaria;
 - Ênfase no mérito e profissionalismo (avaliação, certificação, processo seletivo para dirigentes);
 - Ênfase nos papéis de regulamentação e informação da Secretaria; reorganização do banco de dados;
 - Improviso X Cumprimento de Manuais Operacionais e Rotinas. (MEMÓRIA TÉCNICA, 2001, p. 15)

A “reforma da educação”, muitas vezes considerada como “revolução”, está em consonância com a proposta de reforma do Estado, na perspectiva de esvaziá-lo das suas funções enquanto agente no campo da organização e garantia dos direitos e deslocando-o para a condição de regulador e centro de informações das ações. Foi no Governo de César Borges⁷ que o *Educar para Vencer* se implementou. Na divulgação do projeto, se sentencia:

⁷ César Borges, então governador do Estado, em seu governo, possibilitou uma série de financiamentos que concorreram para a marcha chamada de modernização do Estado da Bahia.

Educar para Vencer **não é um programa do governo: é um programa da sociedade baiana**. A participação de todos, alunos, pais, professores, funcionários, governantes, voluntários, empresas, entidades não-governamentais e sociedade civil organizada, é condição fundamental para seu êxito. **A revolução já começou**: todos estão convocados. (FOLDER 1, 1999, p. 3, grifo nosso).

Parece forçar uma característica endógena do Programa, dando a entender que este foi elaborado, planejado, articulado e financiado com origem no Estado, respondendo a uma demanda elaborada pela sociedade baiana. A “revolução” evoca parceiros e alianças, mas, o Estado é apenas mais um dos sujeitos envolvidos. Na mesma fonte isso aparece quando se afirma:

A Bahia tem sustentado, nos últimos anos, melhoria substancial dos índices relativos a seu desenvolvimento socioeconômico, **liderado por profundas transformações na condução das políticas públicas e implementado novas formas de atuação do estado [...]. Chegou a hora de promover a revolução educacional no estado**; chegou hora de colocar a educação na vanguarda. Diferentemente de outros setores, uma revolução em educação não se faz da noite para o dia, nem mesmo no espaço de uma ou duas administrações. Muito menos se faz de ações espetaculares, ou iniciativas isoladas. **Não é tarefa que o governo possa fazer sozinho – depende da participação efetiva da sociedade e das comunidades que giram em torno da escola**. Colocar a educação na vanguarda é tarefa que dura no mínimo vinte anos. Portanto, é preciso começar logo. **A proposta** da revolução educacional do atual governo é ao mesmo tempo ambiciosa e modesta: **consiste em implantar bases irreversíveis na direção certa. Mas reconhece que há limites ao que se pode fazer e aos resultados que se pode esperar**. (FOLDER 1, 1999, p. 4, grifo nosso).

É possível perceber no discurso oficial a metamorfose no conceito de todos, reduzido ao coletivo. O conceito de coletivo é “relativo ou pertencente a muitas coisas ou pessoas; que abrange muitas coisas ou pessoas”⁸. Já o conceito de todos se refere ao “que não falta à parte alguma; conjunto; a massa; a totalidade; à humanidade; à toda gente”⁹. Nessa perspectiva, nem a educação da Bahia nem a proposta de “revolução” encampada pelo Estado trabalham no fortalecimento do coletivo, nem

⁸ Dicionário Brasileiro Globo, 2000.

⁹ Idem.

seus resultados são para todos, o que é característico das formações sociais capitalistas, mais visível ainda na sua versão neoliberal, onde o eixo das políticas é a perspectiva da focalização que transforma direito em benefício transitório, passageiro.

Ao mesmo tempo, também é possível perceber que o próprio discurso expõe a inconsistência da dita “revolução” frente aos resultados alcançados e esperados. É nesse molde que a “revolução da educação” na Bahia se promove. O conceito de mais acessível de revolução é: “[...] mudança brusca ou violenta nas coisas do mundo, nas opiniões, e, sobretudo, na constituição e governo de um estado, realizado pela força; insurreição; revolta; sublevação (*socio*); rotação em volta de um eixo imóvel (*fis*)”¹⁰. Talvez o conceito de revolução apregoado na educação da Bahia seja o utilizado pela física. Hoje o eixo é o financiamento do Banco Mundial que faz a educação se movimentar. Esse último conceito está mais próximo de outro conceito importante para o Banco Mundial que é o de reformar: “Dar uma nova forma a; reconstruir, reorganizar; retificar; e remendar; dar melhor forma a; reformar as leis, a constituição; consertar, reparar, corrigir; reestabelecer; suprimir; extirpar[...]”¹¹. Este parece ser mais adequado às orientações dadas pelo Banco Mundial para a educação na Bahia. Uma reforma via programa e projetos que trabalham na ótica da correção não das causas, mas das conseqüências, suprimindo tanto algumas das causas quanto algumas conseqüências. Essa parece ser a tônica do Programa *Educar para Vencer* que poderia ser melhor definido como ações pontuais que ganharam *status* de revolução com prazo determinado para sua vigência, e dimensões de política pública de governo querendo ser de Estado, como é visto no andamento de sua execução.

É certo que as conseqüências são passíveis de irreversibilidade, os números podem mudar, mas outros danos podem ser construídos ao longo do tempo. Danos como à passagem de alunos de um ano para outro de forma acelerada; como a redução da escola a um espaço de formação de mão de obra; a redução da educação à condição de instrumento de fomento de capital humano, à transformação da educação em serviço passível de ser comprado, deslocando-a da missão de

¹⁰ Idem

¹¹ Idem

formação do sujeito, dentre outros. Ainda assim, sem a certeza dos resultados, constata-se a consonância entre o que se espera da “revolução educacional”, o que se espera do papel do Estado e o que esperam (os investidores) da Bahia. No *site* do Poder Executivo encontra-se claramente a missão da educação, ou melhor, da escolaridade como vetor captador de recursos e investimentos, posto que cria “uma vitrine”, onde o Estado torna-se também um produto para ser consumido. Afirma o governo do Estado que:

Para que a Bahia possa crescer, atrair investimentos, gerar, multiplicar e distribuir de forma justa as riquezas que produz, precisa estar preparada. **E isso significa ser capaz de oferecer o que os investidores buscam para definir seus empreendimentos: ambiente propício aos negócios, bom nível de serviços urbanos, infra-estrutura moderna e mão-de-obra qualificada.**

A revolução da educação na Bahia, que o Governo do Estado se propõe a liderar nos próximos quatro anos, representa um desafio cuja dimensão **exige esforço ainda mais amplo, demandando, necessariamente, o envolvimento e parceria dos três níveis de governo, de instituições multilaterais e da sociedade civil, através das suas formas de organização.**

Cabe ao governo aglutinar as forças políticas para transformar em ações a prioridade definida para a educação, criando condições para a mobilização efetiva dos diversos setores da sociedade em torno de um projeto comum, de uma meta de todos, num esforço conjunto ao qual cabe denominar de Pacto Baiano pela Educação. (BAHIA, 2001, p. 30, grifo nosso).

Fica claro que as transformações na condução do Estado da Bahia também espelham as transformações que ocorrem também nos níveis municipal e federal de governo. A parceria, ou pacto, entre os três níveis de governo, as agências multilaterais e a sociedade civil organizada poderiam ser interpretadas da seguinte forma: a parceria é entre as novas dimensões de organização do poder, os investidores internacionais, base bússola político-econômica nasce o *Educar para Vencer*, quase como a salvação para a recondução dos destinos dos baianos e da economia baiana.

A cada momento o *Educar para Vencer* é tratado de uma forma. No documento do Banco Mundial ele nasce como projeto, como podemos ver na primeira parte do documento de empréstimo abaixo:

Data: 17 de Abril, 2000	Líder do Grupo: Alberto Rodriguez
Gerente/Diretor para o País: Gobind T. Nankani	Diretor/Gerente do Setor: Jamil Salmi
Identificação do Projeto: PO59565	Setor: EY – Outra Educação
Instrumento de Empréstimo: Empréstimo para Projetos Adaptável (EPA)	Tema(s):
	Intervenção Direcionada à <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	Pobreza:

Fonte: Relatório Nº 19899-BR

Na condição de projeto, ele tem como principal característica a conclusão num tempo determinado. Mas é óbvio que o empréstimo se situa numa idéia maior, a de um Programa para a Educação da Bahia, posto que ele vai como num sistema combinar vários projetos. Nesse sentido, quando da aprovação do empréstimo, o Banco Mundial divulgou a seguinte nota:

O empréstimo de US\$69,6 milhões aprovado hoje apóia a primeira fase de um Empréstimo Programado Adaptável ao Estado da Bahia. **O programa terá a duração de quatro anos e meio, com uma primeira fase de US\$ 116 milhões (Projeto I; 2 anos e meio) e uma segunda fase de US\$100 milhões (Projeto II; 2 anos).** As atividades financiadas pelo Projeto II serão, em grande parte, uma continuação do Projeto I.

O objetivo do **Programa de Educação da Bahia** é apoiar os esforços do Governo para melhorar o sistema de ensino e atender às necessidades e demandas da população baiana. **O projeto complementa inúmeras ações do Governo da Bahia e tem seu foco na melhoria da qualidade das escolas, tanto no ensino básico como no secundário, no aumento do acesso à escola secundária e na melhoria da gestão do sistema.**

Através desse **projeto**, o governo da Bahia pretende: (i) garantir padrões operacionais mínimos para as escolas nos municípios pobres do Estado; (ii) elaborar e testar a adoção de Planos de Melhoria de Escolas nas escolas primárias, secundárias e nos escritórios regionais;

(iii) proporcionar vagas nas escolas secundárias através da reorganização do sistema e da construção inicial de salas de aula e escolas; e (iv) elaborar e testar intervenções para melhorar a gestão do sistema, tais como uma avaliação do desempenho dos alunos em todo o sistema, e a seleção, o treinamento e a formação de líderes escolares.

"Os principais beneficiários do Programa de Educação da Bahia são os quase 1,8 milhão de jovens que estão ou vão ingressar nas escolas estaduais e municipais", disse **Alberto Rodriguez, Especialista em Educação e Gerente do Projeto no Banco Mundial**. "Eles se beneficiarão de um sistema educacional dotado de um maior número de vagas, materiais didáticos adequados, escolas autônomas e uma gestão mais eficiente em todos os níveis administrativos", acrescentou.

O empréstimo tem vencimento em 15 anos e cinco anos de carência.(BANCO MUNDIAL, 2000, p.1, grifo nosso).

O empréstimo então deve ser pago em 15 anos após o quinto ano do seu término. Isso fixa, então um período de 20 anos de compromisso dos cofres públicos independente dos resultados alcançados e da metodologia para que esses resultados se transformem em solução. Ou seja, mesmo que os resultados alcançados ao final do pagamento do empréstimo não tenham se perpetuado, mesmo que a realidade seja a mesma encontrada no início do projeto, o pagamento será feito.

Para o governo do Estado, o que foi assinado como projeto é ora programa de política, ora com estratégia, como vemos a seguir:

Fruto de um esforço extraordinário do Governo do Estado da Bahia, o **Programa Educar para Vencer vem elevando os patamares educacionais na Bahia**, vencendo barreiras e obstáculos históricos que inibiam o desenvolvimento do sistema educacional em território baiano, que até então apresentava elevados índices de evasão, reprovação e repetência. (2003)¹²

O Educar surge em 1999 com o Plano Plurianual e como **própria política pública**, programa de governo para a educação visando, fundamentalmente, criar um foco na área de educação buscando integrar os diversos projetos existentes na Secretaria de Educação.

¹²Memória Técnica do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 8ª séries. Apresentação feita pela Secretária de Educação do Estado da Bahia, Profª Drª Anaci Bispo Paim.

Óbvio que o Educar entra em 1999 como política pública, como Programa de Governo único da Secretaria (2004)¹³.

No Diário Oficial do Estado, o Projeto de Educação do Estado da Bahia é apresentado da seguinte forma:

§ 2º O Projeto da Educação do Estado da Bahia, aludido no parágrafo anterior compõem-se dos seguintes Programas e Projetos Orçamentários:

Ensino Aprendizagem e Regularização do Fluxo escolar;
Planejamento do Desenvolvimento e da Melhoria da Escola – Projeto Bahia

Classes de Aceleração – Projeto Bahia;

Auto Gestão da Unidade Escola e Fortalecimento da Capacidade Local de Planejamento;

Sistema de Gestão e Avaliação institucional – Projeto Bahia;

Ampliação e Melhoria da Oferta de Ensino médio e Educação Profissional;

Expansão da Rede Física do Ensino Médio – Projeto Bahia;

Planejamento do Desenvolvimento e da Melhoria da Escola – Projeto Bahia. (DIÁRIO OFICIAL, 1 de Junho de 2000, p.11).

Todos os projetos e programas descritos nessa Lei são do *Educar para Vencer*. Mais uma vez fica caracterizada a confusão que se instala na identificação do Programa *Educar para Vencer*. Ele parece ser a única ação do Estado para a educação, o que lhe concederá o *status* de política de Estado para a educação. Em última análise, e com o avançar das ações, tanto a ampliação e melhoria da oferta de ensino médio e educação profissional, quanto a expansão da rede física do ensino médio, passam a ser incorporadas ao *Educar*.

Como “estratégia voltada para revolucionar a educação na Bahia” (BAHIA, 2002, p.32-32) , que encontramos as diretrizes do *Educar para Vencer*, tem-se:

- Elevação da qualidade de ensino fundamental;
- Compromisso como aluno por um ensino de qualidade;

¹³ Depoimento de um dos coordenadores técnicos do Programa dado em entrevista.

- A escola como centro do processo educacional;
- Mudança na qualidade dos gastos com educação;
- Gestão moderna e profissional da educação; e
- Desenhar um novo perfil para a Secretaria de Educação; (BAHIA, 2002, p.32-32)

O rearranjo é na estrutura da educação: atua-se sobre a escola, o aluno, a gestão, bem como sobre a sustentabilidade financeira. Talvez seja chamado de revolução esse rearranjo estrutural do sistema de educação que parece ser entendido não mais como um sistema educacional, mas sim como um aspecto pontual a ser trabalhado, isolado de sua multifatorialidade histórica. Trata-se a questão como num esquema de cerco ao problema, que é tirado cirurgicamente de sua história e tratado destacado de suas origens. Os financiamentos, os empréstimos podem ser considerados novas formas de colonização das novas metrópoles mundiais cujos mediadores, são as agencias multilaterais.

Em nível contratual o financiamento, que o Estado chama de Programa, se firmou como Projeto, conforme vemos no quadro abaixo¹⁴:

¹⁴ Fonte: PAD. Documento de Avaliação do Projeto sobre um empréstimo proposto no montante de US\$69,6 milhões para O Estado do Bahia com a garantia da República Federativa do Brasil para o Programa de educação da Bahia, 2003.

Quadro 3. Característica do contrato de empréstimo.

Data: 17 de Abril, 2000		Líder do Grupo: Alberto Rodriguez							
Gerente/Diretor para o País: Gobind T. Nankani		Diretor/Gerente do Setor: Jamil Salmi							
Identificação do Projeto: PO59565		Setor: EY – Outra Educação							
Instrumento de Empréstimo: Empréstimo para Projetos Adaptável (EPA)		Tema(s):							
Intervenção Direcionada [X] Sim [] Não à Pobreza:									
Dados de Financiamento do Projeto									
<input checked="" type="checkbox"/>	Empréstimo	<input type="checkbox"/>	Crédito	<input type="checkbox"/>	Subsídio	<input type="checkbox"/>	Fiança	<input type="checkbox"/>	Outra [Especificar]
Para Empréstimos/Créditos/Outros:									
Montante (US\$ milhões): 69.6									
Termos propostos:	<input type="checkbox"/>	A ser definido	<input checked="" type="checkbox"/>	Multidivisas	<input type="checkbox"/>	Divisa única			
			<input checked="" type="checkbox"/>	Variável padrão	<input type="checkbox"/>	Fixo	<input type="checkbox"/>	Base LIBOR	-
Período de carência (anos):	5								
Anos para maturidade:	15								
Honorários de compromisso:	0.75%								
Honorários iniciais pelo empréstimo:	1.0%								
Plano de financiamento:	<input type="checkbox"/>	A ser definido							
Fonte	Local		Estrangeira		Total				
Governo	31.3		15.1		46.4				
BIRD	58.4		11.2		69.6				
Total:	89.7		26.3		116.0				
Financiado: ESTADO DA BAHIA									
Avalista: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL									
Agência responsável: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO									

Fonte: Relatório Nº 19899-BR

O financiamento é concedido ao Estado da Bahia, com a característica de combater a pobreza, tendo por avalista a República Federativa do Brasil, a União; e sendo a Secretaria de Educação do Estado, a agência responsável pela execução. Esse alinhamento entre os níveis de gestão garante ao programa o *status* de Política Pública. Sobre o conceito de políticas públicas, Souza (2003, p. 12-13) afirma:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

Lynn (1890) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”². A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê é que diferença faz.

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável independente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquela através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Claro que essa definição nos serve na medida em que observamos se os propósitos do governo são públicos ou privados na medida do entendimento de a quem o governo está servindo.

Como descrito nos primeiros capítulos, com o argumento de combate à pobreza, as ações das agências multilaterais vem ganhado volume significativo através da educação, em especial no Nordeste. No quadro anterior podemos observar o lugar de cada um dos agentes nacionais envolvidos no empréstimo já para a segunda fase do programa.

Outro aspecto a se observar é o *Projeto de Educação da Bahia* ou *Projeto Bahia*. Na Memória Técnica o nome dado é *Programa Educar para Vencer*. O *Projeto de Educação do Estado da Bahia* parece confundir-se com o *Programa Educar para Vencer*. Vejamos:

O Projeto de Educação do Estado da Bahia **visa promover a melhoria do ensino através do fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis por elas, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação** do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Ministério, do processo de

municipalização das escolas fundamentais, estaduais e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis estadual, regional e da própria escola¹⁵.

Os objetivos são os mesmos determinados para o *Programa Educar para Vencer*, que se encaixam perfeitamente no item da citação anterior:

Ações prioritárias do *Programa Educar par Vencer*:

1. Estabelecer regras comuns e padrões de qualidade para todas as escolas;
2. Estabelecer formas de cooperação eficazes entre o estado e os municípios;
3. Profissionalizar a gestão escolar;
4. Capacitar o corpo docente;
5. Regularizar o fluxo escolar; e
6. Introduzir novos mecanismos de promoção da qualidade e da avaliação de desempenho. (SEC, 2000).

Os recursos semânticos, profundamente ideologizados, criam uma “cortina de fumaça” para a compreensão do que é o objeto do financiamento e sua extensão. Ora parece que o *Programa Educar para Vencer* e o *Programa de Educação da Bahia* são programas sinônimos; ora o *Educar para Vencer* parece uma ação do *Programa de Educação da Bahia*. Esse último, o *Programa de Educação da Bahia*, por sua vez, herdou orientações do *Projeto de Educação Básica para o Nordeste* (MEC, BIRD, 1993), o qual elegeu a Bahia como Projeto-Piloto. Nos documentos, esses recursos semânticos de chamar projeto de programa podem apontar uma situação: pode-se inferir que o projeto, que tem por característica maior sua temporalidade, pode se estabelecer na condição de Política de Estado.

O *Programa de Educação da Bahia* é assim descrito no Documento de Avaliação do Projeto, chamado em inglês de *PAD*:

¹⁵Fonte: site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. COPE. Disponível em: www.sec.ba.gov.br. Projeto Bahia: Apresentação e conceituação. Acessado em 20.03.2004.

1. Propósito do Programa e fases do programa

O propósito do Programa de Educação da Bahia é **auxiliar o Governo da Bahia nos seu esforço para melhorar o sistema educacional e satisfazer as demandas e necessidades da população baiana**. O programa complementa numerosas ações governamentais e se concentra na melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, no aumento do acesso ao ensino médio e na melhoria do gerenciamento do sistema. O programa foi elaborado como um esforço de 4,5 anos, com uma fase inicial (Projeto I; 2,5 anos) de US\$116 milhões; e uma segunda fase (Projeto II; 2 anos) de US\$100 milhões. A maioria das atividades a serem financiadas pelo Projeto II são uma continuação natural daquelas a serem financiadas pelo Projeto I.

2. Objetivo do desenvolvimento do programa

Os objetivos do desenvolvimento do Programa de Educação da Bahia são: **(a) melhorar os resultados do ensino fundamental e médio, medidos pelas melhorias na taxas de reprovação e aprovação e no desempenho dos estudantes em testes padronizados; e (b) aumentar o acesso ao ensino médio, medido pelo aumento no número de matrículas no ensino médio**.

3. Indicadores de desempenho do programa

Os indicadores mais importantes para os objetivos do Programa (a serem alcançados até dezembro de 2004) são:

- Reduzir as taxas de abandono no ensino fundamental e médio de 6 para 3 pontos percentuais, respectivamente.
- Aumentar as taxas de aprovação dos alunos do ensino fundamental em 15 pontos percentuais.
- Elevar as taxas de aprovação dos alunos do ensino médio em 11 pontos percentuais.
- Elevar os índices líquidos de matrícula no ensino médio em 14 pontos percentuais.
- Elevar o desempenho médio dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em Português e em Matemática em 5 %.
- **Aumentar as taxas de aprovação dos alunos do ensino fundamental que residem nos 100 municípios mais pobres em 10 pontos percentuais.** (PAD, 2003, p. 2, grifo nosso).

Um aspecto interessante da citação acima é a característica de melhora de resultados no ensino através da melhoria do sistema educacional com vistas à responder as demandas e necessidades da população da Bahia para a segunda fase como se os resultados na primeira fase estivessem sustentando uma avaliação positiva da primeira fase, inclusive por parte da população que usufruiu do Programa. As taxas de aprovação continuam como sensores da avaliação positiva

das ações do Programa Educar para Vencer. A inclusão passa a ser então a entrada dos alunos, na condição de números, construindo a positividade dos indicadores. Parece que na mudança das taxas de aprovação, abandono e reprovação transformam-se automaticamente em combate sistemático da pobreza e a uma maior distribuição de bens e serviços, sejam eles públicos ou privados.

A estratégia então vista na forma de financiamento do *Programa de Educação da Bahia* está condizente com a *Estratégia de Assistência ao País – EAP* que no mesmo relatório aparece da seguinte forma:

A meta geral da Estratégia de Assistência ao País é promover o crescimento sustentável de longo prazo, aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda no Brasil, **enquanto que a meta específica do setor educacional da EAP é alcançar a educação básica universal até 2007 e melhorar o desempenho educacional nas disciplinas básicas, particularmente Português e Matemática.** Direcionar os esforços para melhorar o acesso educacional e a qualidade para o pobre também é uma das prioridades mais importantes. (PAD, 2003, p.2, grifo nosso) .

O que podemos observar no descrito pelo Banco Mundial é que o financiamento promove, via educação, ainda que seja em discurso oficial, um “alívio da pobreza”, mas o alvo maior está em implementar o “crescimento sustentável de longo prazo”. Embora o documento não deixe claro, podemos deduzir que o modelo de desenvolvimento sustentável proposto pelo Banco Mundial, mesmo que crie estatísticas capazes de atrair investimentos, não tem nenhum dado que demonstre que suas ações promovam distribuição de renda. E o financiamento da educação, segundo o discurso oficial, faz parte de um sistema de ações maior que objetivam conduzir o país a um estado de menos pobreza. A universalização do acesso da educação básica, não garante a inclusão do sujeito nem promove igualdade social. É fato que existe uma diferença significativa no fato do sujeito ler ou não ler, fazer as quatro operações ou não. Isso reduz sobremaneira a função da escola e dos agentes que a compõem. Na verdade, o que se propõe é uma mudança: sai a igualdade social, que tem seu foco na dimensão do que é público e entra a equidade, cujo foco, via igualdade de oportunidades, estabelecem intervenções cujo foco são os pobres, como consta do relatório do Banco Mundial:

O objetivo não é a igualdade das rendas, mas a expansão do acesso, por parte das pessoas de baixa renda, aos cuidados de saúde, educação, emprego, capital e direitos a posse da terra.

A fim de aumentar a equidade nos países em desenvolvimento, o relatório especificamente propõe a elaboração de políticas que corrijam as persistentes desigualdades de oportunidades, oferecendo chances econômicas e políticas iguais. **Muitas dessas políticas aumentarão a eficiência econômica e corrigirão falhas do mercado.** (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 110, grifo nosso).

Sobre essa perspectiva Frigotto (1999) afirma:

Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organização em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. (1999, p.162).

O que Frigotto bem nos lembra é que esses modelos de educação, viabilizados pelos financiamento estrangeiros, regulam a escola que os filhos dos trabalhadores têm acesso por serem públicas. Também nos lembra o mesmo autor que a forma tecnocrática como é entendida a universalização, que parece democratizar o acesso, faz parte de “uma política aumentativa que, muda os números, mas não muda as coisas numeradas” (MENDES,1999, apud FRIGOTTO, 1999, p.166).

Demonstrando ainda a convergência entre o que é demandado como passaporte de inclusão no mundo globalizado, via educação e a contra-partida do financiamento, vê-se a missão do Governo do Estado bem definida, o que revela os papéis estabelecidos para cada um dos contratantes, como vemos a seguir.

O Governo da Bahia está comprometido em elevar a qualidade e os resultados da educação de acordo com as novas realidades da legislação e do financiamento educacional brasileiros. O Governo da Bahia desenvolveu um ambicioso programa de educação ("*Educar para Vencer*") com o objetivo de oferecer a todos os Baianos acesso a um ensino fundamental de qualidade. O programa tem seis linhas principais de ação: (a) **correção do fluxo de alunos**, reduzindo a

distorção idade-série de 68 para 34 por cento; (b) **desenvolvimento de professores, através do ensino à distância e treinamento**; (c) **profissionalização do gerenciamento do ensino através da certificação de diretores de escolas e de professores interessados em gerenciamento**; (d) estabelecimento de **padrões de operação mínimos** para as escolas; (e) **redefinição do papel do Governo do Estado no setor educacional como um fornecedor de assistência técnica e gerencial para todas as escolas** (tanto as estaduais quanto as municipais); e (f) **capacitação de secretários municipais de educação para gerenciar suas escolas de uma maneira eficaz**. O Programa de Educação da Bahia dará ênfase a algumas dessas ações e ao esforço fundamental da estratégia governamental de alívio da pobreza. (FAZ CIDADÃO, 2003, p. 6, grifo nosso).

Ou seja, o *Projeto de Educação da Bahia* se encontra associado a outras ações do Governo, garantindo uma sincronicidade de ações, todas elas financiadas ou co-financiadas pelas agências multilaterais, como demonstra o quadro abaixo. É dessa forma que se promovem as alterações necessárias, que se combinam a outras, contribuem para uma alteração significativa do que é educação como bem público.

Quadro 4 . Projetos e programa financiados por empréstimos , 2003.

Setor/Atividade	Projeto Bahia (BM)	FUNDESCOLA (BM)	ProMede (BID)	Outros - SEC
Ensino Fundamental (1-8)				
• Acesso ao Ensino Fundamental		X		X
• Qualidade/Insumos Escolares	X	X		X
• PDE/PME (autonomia)	X	X		
• Desenvolvimento de Professores		X		X
• Correção de Fluxo	X			X
Ensino Médio				
• Acesso ao EM	X		X	
• Qualidade/Insumos Escolares			X	
• PDE/PME (autonomia)	X			
• Desenvolvimento de Professores			X	X
Fortalecimento Institucional				
• SEC (central)			X	X
• DIREC (regional)	X			
• Escola	X	X		
• Coordenação Estadual-Municipal	X	X		X
Avaliação	X	X		
Censo Escolar		X		
Educação à Distância				X
Sistemas de Gerenciamento de Informação (SIM)		X		

Fonte: Relatório Nº 19899-BR

A educação na Bahia, como observamos no quadro 2, está toda mapeada pelos financiamentos em seus vários níveis. Observemos que os financiamentos do Banco Mundial e do BID ganham dimensões políticas através do *Projeto Bahia* ou *Programa de Educação da Bahia*, do FUNDESCOLA e do PROMED. Não se trata simplesmente da oferta de recursos financeiros para a resolução de um problema, mas da incorporação de valores, parâmetros, métodos, tecnologias embutidas nos valores firmados. O Projeto de Desenvolvimento Escolar – PDE¹⁶ e o Projeto de Melhoria da Escola - PME, não são uma atividade que passe pela Secretaria de Educação do Estado, como outras ações passam. E isso é tanto no ensino fundamental como no ensino médio. A combinação dessas ações no interior da escola também contribuem para a “sensação de resultado” desses programas, uma vez que a escola e os sujeitos que a constroem ficam sempre em movimento tentando viabilizar as orientações estabelecidas, que são sempre comuns a todos os projetos, visto que a fonte financiadora assim demanda.

Assumindo a idéia de reforma combinada, o relatório, PAD, explicita a base sob a qual o Governo do Estado sustenta o que passa a ser a sua idéia para educação da Bahia e assume que esse modelo não é feito a partir das demandas da Bahia, mas sim em modelos pré-existentis (PAD, 2003, p. 24)

A estratégia do Governo da Bahia para a reforma da educação é apoiada pelo Banco Mundial através do programa FUNDESCOLA, do Programa de Educação da Bahia proposto e do BID através do Projeto ProMede. **Essa reforma está alinhada àquelas que provaram ser bem sucedidas internacionalmente**, ou seja apoiando a autonomia da escola, encorajando a participação local e fornecendo insumos escolares para elevar a qualidade.

¹⁶Segundo o relatório: O objetivo do processo do plano de desenvolvimento escolar é: (a) desenvolver dentro das escolas um processo de planejamento educacional e aquisição de poder local para melhorar a qualidade e a eficiência da escola; e (b) preparar as secretarias estaduais e municipais de educação para guiar, avaliar, facilitar e supervisionar a formulação e a implementação dos planos de desenvolvimento escolar e os projetos de melhoria escolar. O plano de desenvolvimento escolar é um plano estratégico multi-anual baseado na escola e tem por objetivo melhorar os resultados do aluno e a qualidade do ensino. Através do plano de desenvolvimento escolar, a escola define seus próprios valores, missão, metas, estratégias, alvos educacionais e responsabilidades, com a participação da comunidade de pais. O PDE é o ápice de um processo preliminar – diagnose e formulação de estratégia e o guia para um processo subsequente – melhoria escolar. Uma vez que se concorde a respeito, o PDE serve como um guia para a implementação dos projetos de melhoria escolar (PME) (ver abaixo). Uma participação ativa da comunidade no desenvolvimento do PDE estabelece um senso mais forte de responsabilidade local pelo desempenho da escola, um fator essencial de mudança e de compromisso político local para com a educação a longo prazo.(2003:40)

A decisão de usar **uma abordagem que mistura a abordagem do topo para a base (definição centralizada de diretrizes e de fornecimento de materiais e ferramentas pedagógicas) e com uma da base para o topo (planos de desenvolvimento escolar e subsídios) para melhorar a qualidade do ensino é discutida em detalhes na seção D.1 (Razão do Projeto)**. A escolha do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) como o meio principal para a melhoria da qualidade do ensino e do gerenciamento **baseia-se em experiências positivas em outros países**, projetos pilotos em vários estados do Nordeste e em experiência preliminar com o FUNDESCOLA I.¹⁷

No Diário Oficial, de 12 de dezembro de 2003, (p. 5) o governo do Estado afirma:

O Projeto Bahia foi **idealizado tomando como base o modelo estratégico do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)**, do Ministério da Educação (MEC). Entre as metas para esta etapa (a segunda) está a elaboração e implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em 2,5 mil unidades de ensino das redes municipal e estadual. O PDE envolve todos os setores da comunidade escolar, que discutem e definem as prioridades de cada unidade de ensino.

Há, pois, no *Educar para Vencer*, um replicamento das ações previstas no FUNDESCOLA, o que promove uma transferência técnico-ideológica de modelo a ser seguido, copiado, repetido. Interessante ressaltar que municípios que recebem as ações do FUNDESCOLA, não recebem as ações do *Educar para Vencer*, segundo dados da entrevista realizada com um coordenador técnico da COPE. Quando questionado sobre as ações do FUNDESCOLA e do *Educar para Vencer*, ele afirma que não existe uma duplicidade de ações. Onde o FUNDESCOLA está, o Projeto Bahia, novamente sinonimizado como *Educar para Vencer*, não intervem.

Cabe destacar que o FUNDESCOLA tinha o seguinte perfil de cobertura em 2006, após 12 anos consecutivos do governo de direita no Estado, segundo informações da AGECOM:

¹⁷Grifos nossos.

FUNDESCOLA: Criado em 1999, é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), executado em parceria com o Ministério da Educação e desenvolvido com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O papel do FUNDESCOLA é **melhorar o desempenho dos alunos do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, aumentando a eficácia e a equidade das escolas e dos sistemas educacionais**. Hoje ele assiste a 2.700 municípios brasileiros, **sendo 227 baianos**. Em 2007 passam a ser 289, colocando a Bahia no primeiro lugar do ranking com o maior número de municípios assistidos. (AGECOM, 2006, grifo nosso).

Já em 2007, mesmo com um governo de esquerda, a Secretaria de Educação, através do Instituto Anísio Teixeira – IAT, reuniu “técnicos e diretores das redes estadual e municipais de educação” para um “curso de capacitação técnica do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (Pape)”, continuando o rastro da política liberal-global implantada pelas gestões anteriores.

Financiado com recursos do Ministério da Educação (MEC), através do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o Pape disponibilizou nessa fase R\$ 6,092 milhões para atender a 134 escolas de **49 municípios**. Do total, sete pertencem à rede estadual e as demais à rede municipal.

O estudo também apontou que 289 municípios necessitavam de aporte financeiro para implementação de ações do Fundescola. Como **o estado possui o maior número de municípios necessitados, ele acaba ficando com a maior fatia do financiamento disponibilizado pelo Fundo. Em 2006, por exemplo, a Bahia ficou com um terço do aporte dos recursos destinados pelo Fundescola para 19 estados**. (AGECOM, 2006)

Observando esse alinhamento, essa coerência entre as ações e, atendendo a esse panorama, o *Programa Educar para Vencer* se ordena em torno de seis projetos:

1. Regularização do Fluxo Escolar, cujo objetivo central é combater a distorção idade-série;
2. Capacitação Gerencial das Escolas; e

3. Capacitação Gerencial das Unidades Municipais de Educação, que são as Secretarias Municipais de Educação.

Tanto as escolas quanto as unidade municipais de educação precisam se reestruturar, segundo o novo modelo, o qual somará esses dois projetos num só, sob o nome de *Gestão Educacional*, cuja principal finalidade será: “fortalecer a capacidade local de planejamento e gerenciamento para o desenvolvimento da autonomia e melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados à população”. Isso dar-se-á através de três ações: supervisão e apoio; instrumentalização, cujo eixo é o manuseio dos manuais; e, por fim, a transferência de tecnologia, que sabemos é garantida nesse sistema pela interiorização dos conceitos e valores embutidas no financiamento.

4. Capacitação dos Profissionais de Educação;
5. Certificação de Profissionais de Educação;

A capacitação, obviamente, leva à certificação, como vemos no discurso oficial: “O processo de certificação inclui exames práticos, teóricos e terá que ser revalidado a cada três anos, de forma a garantir que os profissionais estejam com os conhecimentos e habilidades devidamente atualizados”. Tudo isso para se garantir um padrão de qualidade proposto pelos moldes neoliberais.

6. Avaliação externa, que, segundo o discurso oficial, tem por objetivo: “fornecer às escolas ferramentas diagnósticas e informações que possibilitem a identificação de problemas e a conseqüente melhoria do ensino oferecido”.

Existem duas modalidades: a avaliação de desempenho e a avaliação de aprendizagem. A primeira focada nos resultados obtidos mensurados por avaliações, enquanto a segunda visa permitir aos professores acompanharem o ritmo de ensino através de testes padronizados.

Todos os projetos, ao mesmo tempo, são interligados e paralelos. Interligados por que têm com eixo a mudança do quadro educacional da Bahia, a partir de ações que atinjam todos os sujeitos envolvidos na educação pública. E paralelos, por serem também autônomos em seus resultados, acabando por construir panoramas propícios a projetos outros como, por exemplo, o *Universidade para Todos*.

Em 1999, segundo o Documento de Avaliação do Projeto, sobre um empréstimo de US\$ 69,6 milhões para o Estado da Bahia, com a garantia da República Federativa do Brasil para o Programa de Educação da Bahia (2000), as principais questões setoriais que justificavam o Programa eram:

1. Baixos índices de matrícula;
2. Alta reprovação e distorção entre idade e série;
3. Baixos níveis de habilidade e de qualificação dos professores e dos diretores;
4. Falta de relevância;
5. Fraca coordenação do sistema de ensino municipal-estadual;
6. Falta de foco na escola;
7. Insumos físicos insuficientes;
8. Fatores relacionados à pobreza.

É nesse cenário, criado por um diagnóstico oficial, que os empréstimos se justificaram e as novas estruturas para encaminhar o Programa nasceram. Pode se concluir então, que o Programa foca suas ações em quatro aspectos: *a qualidade, o acesso, o gerenciamento e o combate à pobreza*, que se materializam nas ações de gestão, regularização, certificação e avaliação que, por sua vez, exigem, através da descentralização (basicamente de recursos), os critérios liberais que desregulam as ações do Estado, embora venha, formalmente, através dele. Essa é a “cortina de fumaça” da invasão neoliberal na educação da Bahia.

Pelo que foi apresentado, se somarmos as ações do FUNDESCOLA com as ações do *Educar par Vencer*, temos em 100% dos municípios baianos ações do Banco Mundial via educação.

Embora não tenhamos conseguido acessar os nomes dos municípios em nenhum dos dois programas, em 2004, segundo o coordenador técnico, o *Educar para Vencer* cobria 70% dos municípios baianos. Se fossem contabilizados aqueles municípios com pelo menos uma ação, um projeto, o percentual seria de 99%. Segundo ele: “são poucos os municípios que nunca tivera acesso a nenhum projeto”. Só o projeto de Regularização do Fluxo Escolar, em 2006 estava em 293 municípios baianos. Isso dá 70.2% de abrangência, apenas desse projeto. E não 99% como anunciado.

Os últimos números sobre a abrangência do *Educar par Vencer* foram apresentados ao Conselho Estadual de Educação em março de 2006. A Bahia tem 381 municípios com a rede de ensino municipalizada o que perfaz um total de cerca de 91,4%. Apenas 8,6% da rede de ensino não se encontrava municipalizada em 2006, sendo cerca de 36 municípios. A unidade escolar municipalizada é a célula-mínima, a célula-controle, na qual os projetos do *Educar para Vencer* atuam. São 33 Diretorias Regionais de Educação com 1.829 escolas, 46.564 professores efetivos e 1.431.824 alunos¹⁸; destes, 46% estavam no ensino fundamental: 663.873 alunos. Desse grupo, 16% estavam entre a 1ª e 4ª série e, 84% entre a 5ª e 8ª. A maioria dos dados foca as ações da *Regularização do Fluxo Escolar* que, segundo a apresentação, em seis anos, em especial tinha então cumprido sua missão de ir “colocando” os estudantes nas séries adequadas. Como resultados, em 2006, foram atendidos: 293 municípios, 4.140 escolas, 9.615 classes e 262.876 alunos. Essa quantidade de alunos representa cerca de 18,35% de alunos da rede atendidos pela Regularização. A Secretária afirma que a correção da distorção idade-séria foi de 20% entre 2000 a 2005.

Na Bahia, para recebe os recursos financiados, o organograma da Secretaria de Educação foi redefinido e criou-se uma unidade denominada Coordenação de Projetos Educacionais – COPE, cuja definição, encontrado no site da Secretaria de Educação do Estado é: “uma unidade *inestruturada* e seu ordenamento é modelado em função dos contratos e convênios firmados”. Tem por objetivos:

¹⁸ Dados obtidos da apresentação da Secretaria de Educação no CONSED., no dia 23 de março de 2006. Políticas e estratégias implementadas pela secretaria de Educação da Bahia: 2003-2006.

- **Fornecer os subsídios técnicos necessários à efetiva captação de recursos financeiros externos para programas e projetos estratégicos e prioritários em educação;**
- Analisar e consolidar as propostas de programação formuladas pelos órgãos participantes dos programas e projetos, **em consonância com as diretrizes definidas pelos financiadores;**
- Acompanhar e monitorar a execução dos programas e projetos com fonte de financiamento externo, **garantindo a implantação das ações que assegurem o alcance das metas estabelecidas,** viabilizando, assim, a otimização na aplicação dos recursos financeiros que lhe são destinados;
- Zelar pelo cumprimento das diretrizes e metas estabelecidas em programas e projetos de gestão. (Grifo nosso).

Essa unidade não é formada por profissionais da Secretaria de Educação nem de algo que deveria ser uma política pública de educação. Observa-se, assim, o traço mercadológico que vem se expandindo no trato da coisa pública e em especial na educação do Estado da Bahia, visto que, a partir dessa Coordenação, uma série de ações são gestadas para a regulação do tempo e do espaço escolar, que vão desde os sistemas de avaliação internos e externos até o material didático, atividades, formação dos professores e participação das comunidades em torno da “nova” escola. Esse é o pacto.

Sobre a COPE, o coordenador técnico a definiu assim:

A COPE é **um agente, uma superintendência, uma coordenação**, exatamente de estar captando esses recursos externos, gerenciando e fomentando esses projetos de intervenção com recursos externos. A Secretaria optou de criar uma unidade que centralizasse isso ao invés de estar de maneira dispersa dentro da Secretaria. É uma coordenação de projetos especiais, podemos dizer.

As áreas de gestão da COPE são:

- O Programa Fundo de Fortalecimento da Escola da Bahia – Fundescola/Ba;
- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Promed
- Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep

- Projeto Educação da Bahia – Projeto Bahia

Este último tem por objetivo, segundo informações do site da SEC:

(...) promover a melhoria do ensino através do fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis por elas, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Ministério, do processo de m Programa de Expansão municipalização das escolas fundamentais estaduais e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis estadual, regional e da própria escola,¹⁹

É bom que se destaque que o Projeto II não estava previsto no primeiro convênio firmado em 1999 e iniciado em 2000. Todos os projetos do Educar para Vencer deveriam então atingir seus resultados na primeira fase. O montante negociado e acertado para o financiamento da “reforma educacional” no Estado da Bahia configurou-se da seguinte forma:

O valor total que o BIRD comprometera-se em emprestar ao Governo da Bahia monta sessenta e nove milhões e seiscentos mil dólares americanos (US\$ 69,600,000.00), sendo a contrapartida estadual equivalente a quarenta e seis milhões e quatrocentos mil dólares americanos (US\$ 46,400,000.00), o que totaliza cento e dezesseis milhões de dólares americanos (US\$ 116,000,000.00) para aplicação nas ações do Projeto I. A data de encerramento do Acordo aqui referido foi 30 de Junho de 2003²⁰.

O Projeto teve, então, a sua segunda fase, já prevista na assinatura do Projeto I, chamada de Projeto II, que demandou um novo empréstimo, onde

[...]um total de cem milhões de dólares estadunidenses (US\$ 100,000,000.00) foi disponibilizado, sendo sessenta (US\$

¹⁹ [http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.htm\(7/7/2005\)](http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.htm(7/7/2005))

²⁰ [http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.htm\(7/7/2005\)](http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.htm(7/7/2005))

60,000,000.00) do Banco Mundial e quarenta (US\$ 40,000,000.00) do Governo da Bahia. Em 15 de dezembro de 2003, BIRD e Governo da Bahia assinaram o Acordo de Empréstimo número 7186-BR, que regulamenta o Projeto II. Este Acordo de Empréstimo foi aditado em 25 de agosto de 2004, visando incluir o sub-componente para financiamento do transporte escolar do ensino médio e re-alocar os valores distribuídos entre as categorias de desembolso e reduzir a contrapartida.²¹

O *Projeto Bahia* então, torna-se o espaço captador, organizador e destinador dos recursos oriundos de empréstimos entre o Governo do Estado, o Banco Mundial e o BIRD, lotado na Secretaria de Educação do Estado, mas não orientado por ela, restringindo-se à função de monitora do impacto do projeto, tendo como outra característica “a intervenção direcionada à pobreza”, segundo o *Documento de Avaliação do Projeto* (2000: 8).

Um outro aspecto relevante, destacado pelo coordenador técnico na entrevista foi a forma direta com o que o financiamento foi feito, diferente, por exemplo, do FUNDESCOLA. Ele afirma:

Foi direto, diferente, por exemplo, do FUNDESCOLA. O FUNDESCOLA é um acordo que é MEC, que é BM e governo do Brasil, União. E aí a União, via MEC, faz convênios com os Estados e municípios. Então é uma forma diferente, uma forma direta, mas que o avalista do acordo é a União. Então, por exemplo, é feito um acordo entre o Estado e o BM, o avalista é a União.²²

Essa forma de se estabelecer os convênios, também não é aleatória. Dessa forma, fragiliza-se, ainda via financiamento, a hegemonia do Estado-Nação e atomiza-se, individualiza-se a questão social e suas manifestações, o que facilita sobremaneira a expansão do mercado não só diretamente, através do endividamento provocado

²¹Idem.

²²O coordenador técnico se refere aqui ao modo que o convênio foi feito para instalar o Educar para Vencer).

pelo financiamento, como indiretamente, através do consumo posterior de “panacéias outras” para dar conta das conseqüências das escolhas anteriores.

O que se observa até aqui é que é difícil precisar, através das informações oficiais, que ação antecedeu a outra. O *Projeto Bahia*, a COPE e o *Programa Educar para Vencer*, parecem concomitantes e pode se ver, a partir dos seus objetivos que, o controle interno dos resultados é de extrema importância. Associados esses objetivos, aos princípios da reforma da educação no Estado, observa-se a substituição do controle social, que se pauta na participação dos sujeitos envolvidos no processo da educação, enquanto bem público, de formação de cidadãos, pelo controle de resultados, *controle estatístico para resultados*, sendo mais explícita. Enquanto a primeira forma de controle, a social, focaliza a participação com ênfase no processo, a segunda tem sua ênfase na meta a ser atingida, não se preocupando se o alcance da meta resulte numa alteração do quadro inicial.

Uma vez deixado explícito em que patamares o *Educar para Vencer* se sustenta, dentre os projetos que o compõe, escolhemos o de *Regularização do Fluxo Escolar* para nos debruçarmos, por que de todos que compõem o Programa, é este que tem maior quantidade de informações oficialmente arroladas e publicadas, sem falar no fato de que os números apurados nesse projeto tem um impacto por demais significativo nos indicadores nacionais e internacionais, atuais sensores de qualidade para os organismos e investidores mundiais.

O *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar* tornou-se o projeto de impacto do Programa, mesmo porque, sabemos que do grande esquema de contenção, estruturalmente construído, acabou por represar milhões de crianças e adolescentes nas primeiras séries dos anos escolares.

Logo, a visibilidade é sensivelmente percebida quando o combate à distorção idade-série é focado, gerando o volume necessário para os indicadores educacionais e sociais. Uma vez iniciado o processo de transferência de estudantes de uma série para a outra, um considerável número de brasileiros ganharam visibilidade e, ao mesmo tempo, desencadearam o “efeito dominó”, pressionando os demais níveis de educação. Cabe destacar que a visibilidade alcançada não foi pautada na

legitimidade da questão ou nas lutas dos segmentos envolvidos, muito menos nos marcos legais. O exemplo disso pode se observar a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente que estabelecem o lugar da educação enquanto direito e dão lugar de destaque ao acesso e aos responsáveis por sua administração, mas sim nas necessidades internacionais, sociais e mercantis, visto que os Estados precisam também tornar-se objeto de consumo, um produto de qualidade, ainda que mínima para que, na prateleira da globalização, possam tornar-se atraentes para o consumo mundial.

O acesso e a progressão do estudante, pressionando os níveis seguintes, têm feito com que muitos batam aos portões das universidades. Uma prova disso é que a *Regularização do Fluxo* atingiria, inicialmente, de 1ª a 4ª séries e, no segundo momento, se veria pressionado a expandir 5ª a 8ª séries, o que por sua vez pressionou o ensino médio.

3.2 Regularização do fluxo: minimizando, para igualar

A dor da gente é dor de menino acanhado
Menino-bezerro pisado no curral do mundo a penar.
Que salta aos olhos, igual a um gemido calado.
A sombra do mal-assombrado é a dor de nem poder chorar
Moinho de homens que nem girimuns amassados.
Mansos meninos domados, massa de medos iguais.
Amassando a massa a mão que amassa a comida
Esculpe, modela e castiga a massa dos homens normais.
(Grifo nosso)

Raimundo Sodré

O *Projeto de Regularização do Fluxo* faz parte de uma estratégia de mudança do eixo de entendimento, implantação e implementação de políticas públicas na área da educação, consequência de uma nova versão da gestão do Estado. Coberto pela imagem de igualdade que a globalização emite, o avanço neoliberal impõe uma reestruturação do papel do Estado com vistas a estabelecer um terreno propício à uma economia focada no mercado e não na produção. A redefinição da dinâmica do Estado e de suas funções desemboca, seguramente, numa nova face para as políticas públicas, que necessitam ser tão flexíveis e tão pontuais quanto as ações desse novo modelo de Estado que se demanda. Nesse sentido, o *Programa Educar para Vencer* e seus projetos tornam-se ótimos exemplos dessa nova versão das políticas públicas na educação “em tempos” de globalização.

As ações, para dar conta da *epidemia histórico-analfabética*, foram muitas e se metamorfosearam de muitos nomes: desde a ampliação de classes noturnas no Governo de Dutra; em 1958, com o Projeto de Erradicação do analfabetismo; em 1964, a criação do MOBREAL; em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, e o Programa de Educação para Todos; Acelera Brasil em 2002. Nesse período, o compromisso assumido pelo Ministro da Educação foi de erradicar 20 milhões de analfabetos em 4 anos. O fato é que em todas as estratégias se focava a consequência, o número de analfabetos, mas não se tocava no sistema de educação, mesmo porque este estava, como está na contemporaneidade, à serviço de uma ordem mundial. Para o trânsito de bens e serviços, as altas taxas de reprovação, evasão e de analfabetismo comprometem significativamente o fluxo de circulação do capital posto que comprometem a formação de capital humano que por sua vez interfere na circulação de bens, serviços e mercadorias. O campo de trocas, de consumo e de produção de bens e serviços necessita da educação para circular na sociedade. Sem falar no fato de que para que a educação se tornar um produto a ser consumido pela sociedade nos diversos níveis, é importante que o básico seja assegurado para a garantia de futuros nichos de mercado. Por conta disso, o *Projeto de Regularização* se torna tão importante dentro da estrutura do *Educar par Vencer*.

Regularizar, na fonte mais acessível de significados é: “Tornar regular; regulamentar; normatizar; pôr em ordem; *pr.* entrar na forma regular”.²³ A regularização proposta ainda é marcada pela correção dos números e não numa concepção pública de educação, que foque a formação do sujeito social e compreenda a educação na condição de direito social. O capital privado precisa agora de índices e indicadores diferentes para seu desenvolvimento.

O *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar* está em execução desde 1999 e tem como pedra angular teórica o material produzido por João Batista Araújo e Oliveira²⁴ que foi o idealizador e o executor do Programa de Aceleração da Aprendizagem, iniciado em 1995, e que concebe que “o problema da repetência múltipla é difícil, complexo, de natureza política e cultural e não passível de solução através de propostas meramente pedagógicas, nem de soluções improvisadas” (OLIVEIRA, 2000, p. 94). É conveniente lembrar que João Batista Oliveira foi um dos autores de um estudo, já utilizado nesse trabalho, que versa sobre o estoque de capital humano no país.

O eixo do trabalho de João Batista Oliveira virou um livro norteador dos Projetos de Aceleração e ganharam nomes diversos em todo o país: aceleração, combate à distorção idade-série, combate à defasagem escolar, regularização do fluxo etc. O livro *A Pedagogia do Sucesso* teve mais de quatro edições e, num misto de promessa estatística com proposta de solução, constrói um cenário de análise da educação do país, em especial centrando-se naquele fenômeno referido por nós como *represamento da demanda escolar*.

²³ Dicionário Brasileiro Globo.

²⁴ O Professor João Batista Araújo e Oliveira, como é mais conhecido, tem vasta experiência em educação. Foi consultor em mais de 50 países e pertenceu aos quadros da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra e do Banco Mundial, em Washington. Foi também ex-Diretor do IPEA e ex-Secretário Executivo do MEC, como também trabalhou no Ministério da Desburocratização, ocupando todos esses cargos nos Governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O percurso acadêmico-profissional é importante para compreendermos de local emerge as bases conceituais e políticas que norteiam o Programa de Aceleração da Aprendizagem, origem do Projeto de Regularização do Fluxo escolar. O Programa de Aceleração da Aprendizagem, cujos princípios também marcaram a introdução do PEI na educação, “ganhou braços e pernas”, ou seja, desenvolveu-se mais através do Projeto *Acelera Brasil*, encampado pelo Instituto Ayrton Senna, uma fundação sem fins lucrativos, juntamente com a Petrobrás, o MEC-FNDE e o BNDES, com apoio técnico do CETEB de Brasília.

Para ele, a má qualidade da educação brasileira é percebida por três sintomas (OLIVEIRA, 2000):

- O elevado índice de repetência;
- A distorção do fluxo escolar; e
- Os baixos índices de aprendizagem,

aspectos todos visíveis nos dados estatísticos consolidados e disponibilizados pelos órgãos competentes do governo, realçados pelas informações de custos e gastos produzidos por esta má qualidade.

As propostas de João Batista Oliveira, através do *Programa de Aceleração de Aprendizagem*, de início em 1995, incluíam os seguintes passos:

- Conceber um dos pontos principais para resolução do problema: a opção política pelo programa;
- A correção do fluxo escolar seria a prioridade central durante três ou quatro anos;
- Os critérios de *promoção* seriam pautados na efetiva aprendizagem e não numa promoção automática; e
- Incluir medidas que promovessem em longo prazo a correção do fluxo, substituindo o que ele chamou de “pedagogia da repetência pela pedagogia do sucesso”.

Segundo o autor, existe na educação brasileira uma pedagogia da repetência, com uma certa naturalização, um convívio tranquilo dos sujeitos da educação com esse fenômeno, que vem sendo reproduzido por sujeitos que ele não determina explicitamente quem são. É defendido pelo autor, e está claro para ele, que a responsabilidade desse quadro não é do aluno. É do ambiente escolar, bem como dos demais sujeitos que atuam na escola a responsabilidade pelo fenômeno da repetência. O ambiente escolar e as aulas pouco atrativas, deslocam o foco da questão original do problema, que é a condução dada à educação no país há séculos, para a figura do professor e sua metodologia, desconsiderando o

componente estrutural e histórico das relações sociais, seguindo a forma focal e linear de analisar e de interpretar a realidade (característico das abordagens liberais e neoliberais). Isso se torna explícito no seguinte trecho do livro:

O Programa de Aceleração da Aprendizagem não é uma proposta pedagógica: **propõe-se a alterar a política educacional e a substituir a cultura da repetência pela pedagogia do sucesso.** O problema da repetência é político. **Sua solução, portanto requer que se altere a política educacional** e que a política da repetência deixe de ser aceitável. Essa nova política pode ser expressa em duas frases: a escola só é boa quando o aluno aprende. **O professor só é bem sucedido quando o aluno dá certo e é feliz.** (OLIVEIRA, 2000, p.13, grifo nosso).

O que não fica claro é quais são os critérios utilizados para avaliar o que é sucesso, o que é uma escola boa ou um aluno que aprende, ou o que ele aprende; e o que é o aluno dar certo e ser feliz. O problema aparece então como sendo uma escolha pessoal e errônea de práticas políticas anteriores e não como consequência da desigualdade social, definidora de locais e papéis sociais, servindo a interesses das elites que se sucediam no poder e na condução do Estado brasileiro e de suas políticas. À primeira vista poderíamos concordar com o autor quando ele foca o teor político da repetência, mas os argumentos posteriores denunciam que o conceito de política utilizado passa como uma ação individual ou de um grupo, solto e desavisado, cuja opção gerou um erro de percurso que se cronificou. Pode-se também inferir que a política a qual o autor se refere é a política educacional, apartada, estanque, da estrutura que a gerou.

O programa foi iniciado na rede pública, enquanto plano piloto, no Maranhão, em 1995. No mesmo ano e em 1996 com o acúmulo de experiências, originou o Programa Acelera Brasil. Lançado oficialmente em 1996, em 15 municípios, dessa vez em todo o país, chegou a alcançar 24 municípios e duas redes estaduais. O plano era de que entre 1997 e 2000 o projeto atingisse 80 mil alunos. Com essa experiência acumulada em 4 anos, novas conclusões foram encontradas, segundo o autor (2000, p. 24):

1. A principal causa da repetência é a falta de ensino adequado [...].
2. É possível acelerar os estudos de alunos multirepetentes [...].
3. É possível corrigir o fluxo escolar num prazo relativamente curto, cerca de quatro anos. Isso é verdade em cidades grandes e pequenas, zonas urbanas e rurais.
4. As economias imediatas são da ordem de R\$ 2.100,00 por aluno – que seria o custo de cinco anos de escolaridade [...]

Frente aos resultados apresentados, podemos observar três aspectos relevantes:

- O aspecto econômico na prática da correção do fluxo parece sugerir duas ações: uma que passa pela redefinição dos custos para a educação pública, e outra que eleva, através dos resultados a baixo custos, aparentemente, a correção do fluxo à condição de política de educação. Ao invés de corrigirmos o que faz a distorção acontecer, o que denotaria uma leitura estrutural do problema, utilizamos uma solução “cosmética”, como diria SANTOS (1997, p.78);
- Existe uma homogeneização do fenômeno da repetência: as zonas urbanas e rurais, as cidade pequenas e grandes, todas, de uma mesma forma, com um mesmo material didático, *currículum* e pedagogia, podem enfrentar uniformemente o problema da repetência mesmo com as variedades regionais e sociais, num esforço que parece mais e pasteurizar, ou mascarar o trato com a repetência. Essa descaracterização passa por cima das diferenças tão propaladas e defendidas pelas próprias instituições financiadoras. Desconsideram-se aspectos culturais e regionais, criando novas – ou quem sabe destruindo antigas – fronteiras entre o local, o nacional e, por que não dizer, o internacional, o que interfere sobremaneira nas questões de identidade;
- No que se refere à inadequação do ensino assinalada, falta uma análise que identifique o que no ensino ou nos sujeitos envolvidos constitui a inadequação. Fala-se sobre o ambiente escolar, mas que elementos fazem parte desse ambiente? É a família? A comunidade? É o atual gestor, que era o diretor há tempos atrás? Por que retirar o aluno das relações de causalidade? Que tipo de relação de ensino-aprendizagem está orientando

esse diagnóstico feito? É claro que não se trata de estabelecer aqui relações de culpabilidade, mas sim destacar que, no âmbito da dinâmica das relações sociais, parece impossível e também improvável que essa leitura quase cirúrgica, de tão precisa e focalizada da realidade possa responder de forma eficiente e eficaz, conforme alguns critérios estabelecidos do Banco Mundial, às demandas e a propostas de ação.

Insistindo na forma focal de leitura da repetência, Oliveira (2000) afirma que são quatro os pilares para se entender a defasagem da idade-série: a repetência, o abandono, a entrada tardia na escola e a evasão. Embora sejam realidades freqüentes, sem dúvida, a repetência é a que mais alimenta os números da defasagem, que é conseqüência do tipo de escola que se tem, ainda segundo Oliveira (2000).

Nessa perspectiva, os discursos acerca das causas da repetência variaram na história: vieram *desde a culpa do aluno*, na sua falta de inteligência ou prontidão; passando pelos *problemas socioeconômicos*, tendo Coleman por referência, o qual afirmava que as condições socioeconômicas dos alunos influenciam mais do que a própria escola, isentando a escola da destinação dos alunos na sociedade;

O autor chegou à análise a partir do *problema do sistema econômico e social* que, por sua vez, associava a teoria do capital humano e a teoria da reprodução. Ambas se baseiam em idéias diferentes de educação. A primeira afirmava que a educação traz retornos econômicos importantes. Tornando-se um bom investimento pode ser então tratada como capital. Simonsen e Langoni, no Brasil, eram partidários dessa teoria, que foi logo repudiada por trazer forte conteúdo ideológico e a visão dos Estados Unidos sobre a educação do Brasil nos anos 70. Já a segunda, tendo com referência Bourdier, encarava a educação como uma reprodução social. “Era o capital social que as diversas camadas da sociedade teriam acessos diferenciados, de acordo com sua origem socioeconômica” (OLIVEIRA, 2000, p. 28). A conclusão de Oliveira, em seu livro, sobre o embate teórico dessas duas linhas é a seguinte:

Moral da história: educação a serviço do capitalismo só pode ser instrumento de dominação da classe mais pobre. A educação como reprodutora do que está aí só interessa aos dominantes. Portanto, há que se buscar outras formas de educação. O fracasso escolar está no desenho da sociedade, que é intrinsecamente injusta e reproduz valores que convêm à classe dominadora. Daí partimos para a busca de soluções revolucionárias ou radicais, propostas de educação para transformar a sociedade, **ou de educação para um determinado tipo de cidadania**. (OLIVEIRA, 2000, p. 28, grifo nosso).

Finalmente, na análise das causas da repetência, chegou-se à *escola*. Com isso, deslocam-se as outras três causas anteriores (do aluno, dos problemas sócio-econômicos e dos problemas do sistema econômico social) para as outras variáveis da escola: “(...) professores, recursos, currículos, linguagem inadequada da escola, escolaridade, envolvimento da família. O entendimento da questão começa a se sofisticar. A criança sai da berlinda. A causa está na escola” (OLIVEIRA, 2000, p. 29). Essa afirmação é de suma importância, visto que, no caso do *Educar para Vencer*, todas essas variáveis foram contempladas em todos os projetos. Baseado numa série de estudos, nenhum deles a partir da realidade brasileira.

Esses estudos feitos em outros países “demonstram os graus de influência que a boa escola pode ter sobre o desempenho dos alunos, particularmente alunos de nível socioeconômico desfavorecido”. Percebe-se mais um dos eixos do programa de correção do fluxo escolar: a opção pela compreensão não estrutural e a histórica da realidade social, através do privilégio na análise da escola e suas variáveis como sendo o verdadeiro “motor gerador” da distorção idade-série. Evidencia-se que a escola, tantas vezes usada como sinônimo de educação existe para formar para um tipo de cidadania, ou para o acesso a um dos níveis de cidadania.

Elegendo a escola como centro do problema, afirma Oliveira (2000, p. 30):

A repetência não cria apenas um aluno fracassado: cria profissionais e cidadãos **fracassados em todas as dimensões da cidadania, como eleitor, consumidor, contribuinte e ser produtivo**. Mas a

escola que reprova os alunos de maneira maciça nunca é avaliada. (Grifo nosso).

É bom que se destaque os quesitos ligados à cidadania levantados pelo autor: o da participação política, através do voto e da condição de contribuinte e sua “inclusão” no mercado na condição de produtor e de consumidor. A noção de ser produtivo, no caso do aluno, nos remete à discussão de Frigotto (1999) acerca da produtividade da escola improdutiva. Segundo o trecho acima, Oliveira dá a entender que a escola pública foi quem produziu e reproduziu o fenômeno da distorção idade-série, como se ela fizesse isso de forma autônoma, descolada das forças sociais vigentes no âmbito da educação. O fenômeno da repetência não foi um acidente de percurso. Não foi fruto de uma de uma desorganização no trato da educação, ao contrário, nesse sentido, a escola pública cumpriu a missão expectada pelo poder que a determinava. Talvez por ter clareza disso, Oliveira (2000) tenha focado a sua pedagogia do sucesso na certeza de que o combate à distorção idade-série requer uma atitude política. Tão política quanto a atitude que sustentou esse fenômeno e o fomentou. Em ambas as circunstâncias, o papel da escola estava em servir o mercado através do Estado e de suas ações.

A condição e a condução da educação interferem no local social dos sujeitos. Se a reprovação determina tão fortemente um *locus*, a promoção, através das políticas de correção de fluxo, destinam-se a colocar os sujeitos da educação em que outro lugar social? Para qual cidadania elas se destinam?

Parece claro que a proposta sustenta-se em torno da questão de uma suposta inclusão, de democratização permitida através do acesso a níveis posteriores de educação, de acesso ao trabalho, ao voto e dos grandes custos envolvidos na cultura da repetência. A cultura da repetência parece ser a única questão que se apresenta recentemente na educação do Brasil e em especial da Bahia, o que a fez ganhar um lugar de destaque tamanho que compõe a principal de política pública, como bem está explícito abaixo:

A repetência causa prejuízos vultosos à economia. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, produz menos e, dessa forma, afeta a produtividade das empresas e do país. Alunos que levam doze a dezesseis anos para concluir a oitava série, dificilmente prosseguirão seus estudos, se é que vão concluir o ensino fundamental. Estarão condenadas ao mercado informal, sem ter nem mesmo as chances de um mínimo de experiência no setor formal. **A exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho.** (OLIVEIRA, 2000, p. 30, grifo nosso).

Em última instância, então, a escola, ou pelo menos a passagem por ela, poderia viabilizar um outro *locus* no mundo do trabalho. Colocando-se então o foco na escola, foi estabelecido, para operacionalização do projeto, o modelo *de padrões operacionais mínimos* que, segundo o Banco Mundial:

é formulado para operacionalizar o conceito de uma escola em funcionamento. Consiste em um conjunto pré-determinado e consensual de insumos e condições necessárias para a escola ser considerada “operacional”. A lista de itens é base para a pesquisa de instalações escolares, a qual determina se a escola tem os padrões operacionais **mínimos** ou se não tem.

Uma escola que opera sob padrões operacionais **mínimos** é considerada minimamente capaz de fornecer condições satisfatórias para o aprendizado. O modelo pressupõe que uma escola deve ter todos os insumos e serviços **mínimos** para atingir os padrões. Uma escola incapaz de oferecer esses fatores **essenciais** simplesmente não pode fornecer uma oportunidade adequada para as crianças aprenderem. **Determinando o nível de padrão mínimo, o estado está adaptando o conceito do FUNDESCOLA com atenção especial para os seguintes critérios:**

- A equipe de funcionários da escola e a comunidade conhecem o modelo de padrões operacionais **mínimos** e a lista de itens, e entendem as considerações de igualdade associadas a esse modelo;
- Todos os alunos têm acesso a **livros didáticos básicos** e todos os professores têm acesso às diretrizes de ensino;
- Todas as salas de aula têm **um mínimo de mobília** e equipamentos;
- Todas as salas de aula têm acesso a **materiais básicos de ensino**;
- A escola oferece **condições físicas mínimas** para permiti-la receber ou manter os insumos e serviços indicados acima. (2000, p. 39, grifo nosso).

Cabe aqui uma discussão sobre os conceitos de *mínimo, essencial e básico* para o Banco Mundial, especialmente no que se refere à educação primária, estabelecendo a educação por rudimentos, por restrições. Silva (2001:105), nessa perspectiva já destaca:

o Banco Mundial afirma ser a educação primária o pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social, além do principal meio para promover o bem-estar das pessoas. Trata-se, de fato, de instituir **medidas restritivas**, ou seja, controle sobre os conteúdos distribuídos no ensino fundamental (da 1ª a 8ª série), cujo alinhamento são os parâmetros curriculares.

A esta contenção de conteúdos podemos chamar então de mínimo, básico e essencial para o Banco Mundial.

Pereira(2006), analisando a questão do conceito de mínimo e básico nas políticas sociais, afirma:

A provisão de “mínimos sociais”, introduzida na agenda política brasileira dos anos 90 pela Lei nº. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, é **uma medida antiga, que transcende as fronteiras nacionais e excede os limites das sociedades tipicamente mercantis.**(2006:15).

Tratava-se, portanto os mínimos sociais, **de provisão social residual, arbitrário e elitista**, que se constituía e processava à margem da ética, do conhecimento científico e dos direitos vinculados à justiça social distributiva. (2006:17).

Mínimo e básico são, na verdade conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem a conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial, que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que a ela se acrescenta. (2006, p. 26, grifo nosso).

A partir do registro da autora, podemos perceber que será impossível garantir educação básica, sob a égide de conteúdos, processos, e financiamentos que promovam apenas o mínimo. O resultado, certamente, é uma educação rudimentar que, em última instância, promove um deslocamento horizontal do sujeito na rede,

ele passa para a próxima etapa, para a série seguinte, mas sem que isso se traduza em qualquer nível de ascensão ou inclusão sociais como é propalado pelos órgãos financiadores.

Ainda confirmando que não há novidade no discurso do mínimo transformado em dimensão pública, Pereira (2006) ainda resgata na história a importância desse conceito para efetivação de demandas das elites sejam elas internas ou externas:

Fruto secular das sociedades divididas em classes – sejam elas escravistas feudais ou capitalistas –, **a provisão de mínimos sociais, como sinônimos de mínimos de subsistência, sempre fez parte da pauta de regulamentações desses diferentes modos de produção, assumindo preponderantemente a forma de uma reposta isolada e emergencial aos efeitos da pobreza extrema.** (2006, p.15, grifo nosso).

Observando com atenção, percebemos que os componentes desse modelo são também os mesmos elementos presentes na estruturação do *Programa Educar para Vencer*, como um detalhamento das orientações dadas para se fechar o financiamento, atestando assim, não só a idéia já tanto anunciada do receituário como também denota uma outra característica que é da circularidade do discurso e da proposta.

Num primeiro momento do *Projeto de Regularização do Fluxo escolar*, o objetivo era o combate à distorção idade-série de 1ª a 4ª séries. Por lógica as crianças e os adolescentes promovidos às séries posteriores, pressionavam por o aumento do número de vagas nas séries seguintes, o que já era previsto desde a assinatura do financiamento. Por conta disso ampliou-se então o projeto para 5ª à 8ª séries. Certamente que o impacto no volume dos indicadores foi vertiginoso. Como vemos na tabela a seguir.

Tabela 1. Cobertura Projeto de Regularização do Fluxo

Ano	MUNICÍPIOS	ESCOLAS 1A A 4A	ESCOLAS 5A A 8A	ESCOLAS TOTAL	CLASSES 1A A 4A	CLASSES 5A A 8A	CLASSES TOTAL	DOCENTES TOTAL	ALUNOS 1A A 4A	ALUNOS 5A A 8A	ALUNOS
2000	45	453	289	742	1.162	1.135	2.297	3.255	25.339	33.716	59.055
2001	130	1.627	759	2.386	3.173	3.458	6.631	9.073	72.517	101.985	174.502
2002	271	2.859	1.610	4.469	5.702	5.812	11.514	17.192	129.551	141.038	270.589
2003	271	2.045	1.513	3.558	3.546	5.821	9.367	14.962	76.592	170.077	246.669
2004	258	1.822	1.007	2.829	3.005	4.057	7.062	11.863	65.840	104.136	169.976
2005	256	1.947	1.343	3.290	3.394	3.707	7.101	11.849	73.848	101.751	175.599
TOTAL	369	---	---	---	19.982	23.990	43.972	68.194	443.687	652.703	1.096.390

Fonte: SEC, 2006.²⁵

A tabela 1 apresenta dados acessados no site da Secretaria de Educação do Estado no final de 2005, e aglutina a evolução do Projeto em cinco anos. Como os alunos da primeira a quarta séries sendo promovidos às séries seguintes, o ciclo da quinta a oitava séries também deveriam incorporar o modelo de regularização.

Quanto a tabela 2, abaixo, são apresentados os dados contidos na apresentação da Secretária de Educação na I Reunião Ordinária do Conselho Estadual de Educação – CONSED, em março de 2006, cujo título foi: Políticas e Estratégias Implementadas pela Secretaria de Educação: 2003 – 2006, já utilizado nesse trabalho.

Tabela 2. Atuação do Projeto de Regularização do Fluxo, 2000-2006

ANO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	CLASSES	ALUNOS
2000	45	742	2.297	59.055
2001	130	2.386	6.631	174.502
2002	271	4.469	11.514	270.589
2003	271	3.558	9.367	246.669
2004	258	2.829	7.062	169.976
2005	256	2.928	7.114	202.255
2006	293	4.140	9.615	262.826

Fonte: SEC, 2006²⁶

²⁵ Essa tabela foi retirada do site da Secretaria de Educação do Estado: www.sec.ba.gov.br no final de 2005. Enquanto que a segunda tabela foi apresentada no em março de 2006. A distorção dos dados é visível.

Em 2005, foram 256 municípios, 2.928 escolas, 7.114 classes e 202.225 alunos, organizados em pólos, totalizando 33 em todo o Estado. Reparemos que nos anos de 2002 e 2003, a quantidade de municípios ficou a mesma, havendo uma diminuição tanto no número de escolas quanto de classes e alunos que eram atendidos pelo projeto. Essa diminuição nada tem a ver com a redução de fato tanto da reprovação quanto do abandono do estudante, haja visto que nos anos seguintes, aumentaram-se todas as quatro categorias: municípios, classes, escolas e alunos. O Estado saí, em 2000, de 59.005 estudantes para 202.255 em 2005. Observemos também que, embora as duas tabelas tenham sido construídas pelo mesmo órgão, seus dados divergem. Segundo os próprios números concedidos ao CONSED, pouco se avançou no âmbito da correção dos números de reprovação e abandono de alunos. A primeira aumentou, a segunda teve uma queda. Já no ensino médio, ambas aumentaram, como vemos na tabela a seguir.

Tabela 3. Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono, Bahia 1996 – 2004, em %.

Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	64,1	14,8	21,1	71,3	7,9	20,8
2001	65,3	15,1	19,6	72,1	8,8	19,1
2002	65,2	16,1	18,7	70,2	9,3	20,5
2003	64,1	17,8	18,1	68,3	10,8	20,9
2004	64,3	19,2	16,5	69,0	9,9	21,1

Fonte: SEC, 2006²⁷.

Esses dados são construídos através da interação entre os parceiros que executam o Projeto. São eles:

1. O BANCO MUNDIAL;
2. A SEC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado
3. A FLEM – Fundação Luiz Eduardo Magalhães, onde fica a equipe central, que por sua vez trabalha com a

²⁶ Os dados de 2006 eram previsões no registro trazido pela Secretária de Educação, Anaci Paim na I Reuniões Extraordinária do Consed

²⁷ Os dados de 2006 eram previsões no registro trazido pela Secretária de Educação, Anaci Paim na I Reuniões Extraordinária do Consed.

- UNEB, que é responsável pela capacitação dos professores e acompanhamento dos líderes municipais;
- A FAPEX – que é responsável pela execução dos pagamentos às equipes e líderes municipais e a
- UEFS – que é responsável pelo registro do progresso do Projeto, realização da publicação dos resultados e pela manutenção do banco e dados dos líderes. A coordenação do Projeto é feita pelas três instituições que estão juntas para “viabilizar a aplicação das metas do Projeto e interligar as relações entre a Equipe Central e o Estado.”
- Líderes de área;
- Líderes municipais, ambos atuando junto às escolas supervisionando as ações dos professores e
- Escolas. As escolas organizam os alunos por segmentos que são 4: I , II, III, e IV , como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 5. Agrupamentos por segmento, série.

Segmento	Série	Idade	Alunos	Observação
I	1ª a 4ª	9 a 16	25 alunos	Alunos não alfabetizados
II	1ª a 3ª	9 a 16	25 alunos	Alunos alfabetizados
III	5ª a 6ª	13 a 19	30 alunos	Alunos alfabetizados e com domínio das 4 operações matemáticas
IV	7ª a 8ª	14 a 19	30 alunos	Alunos alfabetizados e com domínio das 4 operações matemáticas

Fonte: Perfil dos alunos, SEC, 2006

O campo de observações, no quadro 5 acima, caracteriza bem o critério de agrupamento que cada segmento trabalha. Precisaríamos entender o que o projeto chama de “alfabetizados”, pois dentro desse grupo podem estar os analfabetos funcionais, por exemplo. A distorção idade-série, a defasagem, o “desfluxo”, não importa o recurso semântico que se utilize, foi endogenamente alimentado pelo descaso com o primeiro passo da educação formal, a alfabetização. Parece-nos estranho a decisão de modificar esse quadro de distorção para das mesmas estruturas políticas e econômicas que a criaram e mantiveram há anos.

O primeiro ciclo do projeto, que se concluiu em 2003, apresenta os seguintes resultados:

Tabela 4. Índice de correção escolar na Primeira Fase do Projeto de Regularização do Fluxo.

	2000	2001	2002	2003
Índice de Correção		1,98	3,37	5,95
Índice Total de Defasagem	68,5	66,59	63,21	57,27

Fonte: SEC, 2006.

Certamente esse avanço sutil no índice de correção se deve ao fato de que existem ainda salas, escolas que estão a produzir e reproduzir a distorção. Isso nos leva a outra reflexão. Será que para que a defasagem desapareça, será preciso que todas as salas de aulas de todas as escolas do Estado sejam salas de regularização? Será que a regularização há de se tornar a prática pedagógica da política pública em educação no Estado? Será que estamos avançando para uma abrangência de 100% de escolas com acelerações e esta será a política pública que nos restará, mesmo com os convênios tendo prazo de validade? Os convênios se acabam, mas ficam as tecnologias aprendidas e o receituário prescrito. O coordenador técnico afirma que o Educar para Vencer, onde o Projeto de Regularização é vinculado, veio para dar um choque e depois tem uma fase de manutenção. Afirmou também, que esse choque se caracteriza por uma intervenção forte com recursos externos, mas que há um momento em que se estabiliza. Ele chama de estabilizar o fato de se “internalizar os princípios do programa”. Tanto a estrutura central, quanto as unidades escolares, e as secretarias municipais devem internalizar essa estabilidade o que garante a transversalidade dos valores do *Programa Educar para Vencer* e seu projetos. A Secretaria Estadual, segundo ele, deve pensar no que fazer para sustentar o “choque” dado, estudar como dar continuidade sem os recursos, e, eu diria mais, como dar continuidade sem esquecer o endividamento feito?

Transitoriamente garantem-se indicadores, mas o que fez o objeto da ação acontecer, a distorção idade-série existir, continua existindo na condição de fator gerador. O que explicita uma forte característica dessas políticas que se apresentam no âmbito educacional, via financiamentos. Ideologicamente, elas camuflam as

relações sociais e estabelecem uma relação de causa e efeito que desconsidera a historicidade das relações sociais no âmbito da desigualdade e da não distribuição da renda. O que sugeri, por sua vez, que o pacote de ações educacionais dará certo se seguido à risca, sem erros, sem mudar as estruturas.

O impacto numérico é grande, o que pode sugerir que resultados foram alcançados, como podemos ver nas tabelas anteriores, mas se deve a outros fatores também. E isso é bom destacar: os critérios de outros dois programas sociais, o Bolsa-Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, que também recebem recursos do Banco Mundial, são fundamentais para assegurar, ainda que formalmente, as matrículas das crianças e adolescentes nas escolas. Essa exigência interfere tanto no número de matrículas quanto na permanência desses alunos no sistema quanto sua progressão. É necessário fazer o cruzamento dessas informações para analisar com maior consistência os dados apresentados por quaisquer dos programas. É possível que esses cidadãos, embora estejam matriculados e com a pressão do recebimento dos recursos dos programas condicionados a sua presença na escola, não apurem o conhecimento que eles deveriam ter recebido nas séries que eles cursaram. O outro lado desse número considerável nas matrículas dos estudantes, e certamente da sua promoção para as séries seguintes, são os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa²⁸.

Segundo dados do INEP, o Brasil ficou em último lugar dos 32 países que fizeram parte da avaliação em 2000 e ficou abaixo da média em 2003, com 42 países participantes. Mesmo ficando no Grupo 3, abaixo da média da OCDE, na avaliação feita pelo INEP, “a ligeira melhora do Brasil” no PISA 2003 se deveu especialmente ao programa de distorção idade-série, conforme trecho abaixo:

²⁸ O PISA foi aplicado em 2000, em 2003 e em 2006. Segundo o INEP será aplicado novamente em 2009. A cada ano com uma ênfase. Na sua primeira versão focou mais a Leitura; Em 2003 foi a Matemática; Em 2006, em Ciências. Em 2003 foram 229 escolas das cinco regiões, distribuídas entre estabelecimentos das zonas urbana e rural, das redes pública e privada. Por meio de 60 perguntas (a maioria de Matemática e o restante dividido entre Leitura e Ciências), foram avaliados 4.452 alunos. O de 2006, embora não tenha seus resultados divulgados, aconteceu nos dias 07 e 11 de agosto, em 633 escolas de 390 municípios, em todos os estados do país e no Distrito Federal. Participaram do exame cerca de 12 400 alunos com aproximadamente 15 anos de idade, matriculados na 7a ou 8a série do Ensino Fundamental ou em qualquer ano do Ensino Médio. Em cada unidade da federação, pelo menos 20 escolas irão participar da avaliação.

A ligeira melhora dos resultados brasileiros no Pisa 2003 é atribuída a uma queda da distorção idade-série, ainda alta no Brasil, mas que em 2000, ano da última avaliação, era maior. **A diferença entre as séries em que estão estudantes brasileiros de 15 anos e os alunos dos demais países da OCDE é apontada como a causa principal do desempenho brasileiro nessa avaliação.** Mas houve avanços, e eles acompanham a onda de correção dessa distorção, que começou nas séries iniciais e que, em poucos anos, deve alcançar as séries mais avançadas. (INEP, 12/2004, grifo nosso).

A diferença apontada é “em que série estão os estudantes brasileiros de 15 anos de idade”. Isso coloca em xeque a eficiência e a eficácia das ações implementadas até então na educação. O investimento numa educação que promove ao contrário de aprovar e formar é também sustentada pela combinação de financiamentos oferecidos pelas agências multilaterais, como é possível observar nos dados a seguir.

Segundo *site* da FETEC – CUT²⁹, as Instituições de Financiamento Mundiais – IFM, têm investido muito em ações de proteção social no Brasil, conforme trecho abaixo de 2004:

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) aprovou esta semana um financiamento de US\$ 1 bilhão para o Brasil usar na consolidação do sistema de proteção social. Os programas mais beneficiados com esses recursos serão o Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). Outro empréstimo já garantido no exterior é o do Banco Mundial (Bird). Está previsto o repasse US\$ 572,2 milhões em benefício do principal programa de transferência de renda do governo federal.

A RADIOBRÁS, em seu *sítio*, no dia 25/10/2005, numa matéria de Yara Aquino, confirma outro investimento do BID:

O ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Patrus Ananias, deve assinar nos próximos dias um empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de US\$ 1 bilhão. Os recursos são destinados a ações do Bolsa Família, como

²⁹ Federação dos Bancários, filiado à Central Única dos Trabalhadores, CUT.

capacitação de pessoal e aperfeiçoamento do cadastro das famílias, e a finalizar a integração deste programa com o de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

Outra organização, o Instituto de Estudos Sócioeconômicos – INESC, em um de seus boletins informativos também de 2004, denuncia a influência das IFM no orçamento brasileiro e como, mesmo num governo de esquerda, *a priori*, esse perfil não mudou, visto que, o governo Lula em seu segundo mandato, mantém bem estreita a relação:

O problema é que, em um relacionamento tão próximo, fica difícil perceber o que é o interesse genuíno do governo e o que é a agenda das IFMs.

Não por acaso, destacamos que aproximadamente 90% da expressiva soma do financiamento do Bird em 2005 serão destinados ao programa “Transferência de Renda Diretamente “as Famílias em Condição de Pobreza e Extrema Pobreza com Condicionalidade – Bolsa Famílias”. Observa-se uma aplicação dos recursos de forma não universal, e ainda pior, em um programa que destarte os resultados imediatos, tem uma sustentabilidade duvidosa. (2004, p. 11-12)

O fato é que no caso dos números do *Educar par Vencer*, existe uma combinação de outras ações, igualmente financiadas por agências internacionais num percurso de tempo que realmente parece mimetizar bons resultados, sem que nos lembremos que todas essas ações têm prazo de validade para acabar e carência para restituição do empréstimo. Ainda assim, sem uma avaliação que ultrapasse o impacto dos números, restritos ao acesso, uma segunda fase do projeto de *Regularização do Fluxo Escolar*, juntamente com todo o *Educar para Vencer*, foi aprovada.

Na aprovação da Segunda Fase do *Projeto de Educação da Bahia* que vai de março de 2003 a dezembro de 2006, ao qual o *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar* está vinculado, o Presidente do Banco Mundial Vinod Thomas, em dezembro de 2003, faz sua avaliação da primeira fase. Afirma:

A implementação da primeira fase do programa foi avaliada internamente no Banco **como altamente satisfatória**, o que só é concedido a projetos de **excelente implementação, resultados claros e impactos mensuráveis**. A segunda fase só é possível devido ao excelente trabalho realizado pelo Estado. É mais um testemunho de dedicação e planejamento e qualidade do trabalho em educação na Bahia.

O objetivo é melhorar o sistema de ensino e atender às necessidades e demandas da população baiana. O projeto complementa e integra-se a várias ações do Governo da Bahia, entre eles o bem avaliado programa Educar para Vencer, e tem seu foco na melhoria da qualidade das escolas, tanto no ensino básico como no secundário, no aumento do acesso à escola secundária e na melhoria da gestão do sistema.

Através do financiamento, o Estado poderá garantir condições às escolas que atendem as crianças e jovens pobres da Bahia, para que possam educá-los, contribuir para tirá-los do trabalho infantil e assim dar-lhes uma oportunidade para que possam escapar da pobreza. Com os recursos, será possível continuar a elaborar e **testar a adoção** de Planos de Melhoria de Escolas nas escolas primárias, secundárias e nos escritórios regionais, e também **elaborar e testar intervenções** para melhorar a gestão do sistema.(BANCO MUNDIAL, 2003, grifo nosso).

Nessa segunda fase, incluem-se outras variáveis ao *Programa Educar para Vencer*: como a necessidade da sua extensão para o ensino secundário, já assumindo a extensão de todo o ciclo básico da educação, observando que a regularização do fluxo escolar não pode parar. Outro aspecto é a combinação de dois programas financiados pelo Banco Mundial: o Educar para Vencer e o PETI, somando educação e erradicação do trabalho infantil como solução para o combate à pobreza. Ainda fazendo um balanço da primeira fase, ele prossegue:

A primeira fase do projeto está trazendo benefícios aos quase **2 milhões de jovens em termos de um maior número de vagas, materiais didáticos mais adequados, escolas autônomas e uma gestão mais eficiente**. A segunda fase levará ao crescimento nas matrículas e também o número de vagas nas escolas secundárias através da reorganização do sistema e da construção de novas salas de aula.

Estes avanços só estão sendo possíveis pela visão de longo prazo, a continuidade de políticas e o ambiente de integração que há no Estado da Bahia. Políticas de promoção de mudanças

sociais levam tempo, mas a Bahia já demonstrou um compromisso duradouro nos setores sociais. **Sempre haverá dificuldades e contratemplos a vencer -- como o incêndio que destruiu completamente a sede da Secretaria de Educação há poucos meses – mas a perseverança começa a dar frutos.** (BANCO MUNDIAL, 2003, grifo nosso).

Esse discurso foi feito por ocasião da assinatura da segunda fase do Programa em 2003. Nesse período, segundo os dados da própria secretaria, não tínhamos 2 milhões de crianças e adolescentes atendidos no Estado. Também não foram publicizados quaisquer avaliações de fontes oficiais acerca dos materiais didáticos e da gestão da escola. Ele continua:

As reformas que o Estado da Bahia está implementando na educação vêm sendo observadas com grande interesse por outros estados do Nordeste, pelo Brasil como um todo, por educadores da América Latina e mesmo pelo mundo. A experiência da Bahia será apresentada na conferência de Xangai sobre pobreza, como exemplo concreto de que é possível obter progressos.

O Projeto de Educação da Bahia é o um ótimo exemplo de como apoiar os governos estaduais no desenvolvimento e reforço de programas que visam o atendimento e a melhoria das condições de vida de todos, e especialmente dos mais pobres. Teremos prazer em trabalhar com o Estado em esforços integrados que reúnam as enormes energias da Bahia no desenvolvimento humano, na cultura, na infra-estrutura, no meio ambiente, e no desenvolvimento urbano e rural. (BANCO MUNDIAL, 2003, grifo nosso).

Pode se observar uma outra característica dessas políticas *transnacionais* propostas pelo Banco Mundial: a prática de ambientes para testes de práticas que poderão se tornar modelos a serem repetidos em outras localidades, e cujas avaliações não recorrem a outra variável que não seja o número de pessoas que ingressaram no projeto. Certamente esse recurso numérico de inclusão e de resolução, segundo o discurso oficial, subsidia duas grandes interpretações: uma que traduz a idéia de que o desenvolvimento e a sustentabilidade são meramente uma questão de receita a ser seguida, reproduzida, copiada, sugerindo que para problemas de ordem estrutural, é suficiente as reformas setoriais e o seguir de um *passo à passo*

prescrito; e uma outra é que a influência dessas instituições se torna cada vez mais alargada nos orçamentos da união e dos estados, como bem explicita o *Boletim nº 5, de Dezembro do INESC*:

(...) não é surpresa que o Plano Plurianual – PPA 2004-2007 – e as estratégias de assistência dos Bancos possuam semelhanças: tanto o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – quanto o Banco Mundial – Bird – trabalham com o horizonte de 2004-2007 para garantir a sintonia do processo.

Os recursos oriundos de empréstimos do Bird e do BID no projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA 2005 – aumentaram sobremaneira em relação aos registrados em 2004. No caso do BID, observou-se um aumento de aproximadamente 30%, de R\$316,05 milhões para R\$411,22 milhões; e do Bird, um aumento superior a 1000%, de R\$575,97 milhões para R\$5,97 bilhões. (2004, p. 12)

No discurso do Presidente do Banco Mundial, os números, assim como os outros dados são confusos. Enquanto ele sinaliza com dois milhões de jovens e adultos contemplados pela rede educacional, que o *Projeto de Educação da Bahia* constrói, nenhum dado oficial chega a esse montante.

Já os dados discutidos pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia³⁰:

Citando dados estatísticos dos últimos três anos, a secretária estadual da educação, Anaci Bispo Paim, mostrou como as principais estratégias adotadas pelo Estado têm conseguido reduzir índices negativos como a distorção idade/série, abandono e analfabetismo em todas as faixas etárias.

Os conselheiros avaliaram positivamente as ações da Secretaria, com destaque para o projeto-piloto de Educação de Tempo Integral e o programa de Regularização de Fluxo. “Esse panorama nos alegra, porque percebemos que as ações do Estado em Educação têm gerado resultados significativos, ao mesmo tempo em que aumenta a nossa responsabilidade em prosseguir”, afirmou a presidente do conselho, Renée Albagli.

Nos últimos cinco anos, o programa de Regularização de Fluxo **reduziu em 35% o número de alunos que se encontram em**

³⁰ Assessoria de Imprensa da SEC – BA, (10/04/2006).

séries incompatíveis com sua faixa etária. Já a melhoria da formação de professores, com oferecimento de **cursos gratuitos** pela Secretaria e incentivos à qualificação na carreira, é apontada como responsável pelo crescimento no nível de aprovação dos alunos. Enquanto programas como o Aja Bahia/Brasil Alfabetizado têm diminuído o analfabetismo.

Entendendo o *Projeto de Regularização do Fluxo* como um ícone dessa política pública de educação, observemos os outros aspectos que gravitam em torno dele e, por conta disso, expressam-se sob forma dos outros projetos que fazem parte do *Educar para Vencer*. Um deles é o local do profissional da educação, o professor. Os outros são a escola, a sua gestão, a aprendizagem e a imagem – determinada pelo elemento avaliação – de todas essas variáveis juntas que acabam por se constituir num sistema, numa rede.

Segundo um coordenador técnico³¹ de ações do *Educar para Vencer* no Estado, não existe uma cidade sequer que não tenha pelo menos uma ação, ou projeto do Educar em andamento. Isso caracteriza a capacidade de extensão e o caráter de público, compreendido como “para todos” que esse programa tem, além de deixar clara a intensidade e o estado da educação na Bahia. Segundo a Secretaria de Educação do Estado, a abrangência dos Projetos em curso apresenta os números abaixo. Destacamos que os projetos são entrelaçados e, ao mesmo tempo em que se mostra autonomamente, um viabiliza a existência do outro:

- O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar terminou o ano de 2005 atendendo 256 municípios;
- O PEI, Programa de Enriquecimento Instrumental, “de 1999 a 2005, já foi oferecida a mais de 776.000 pessoas, sendo vivenciada por 767.691 alunos da rede pública de ensino, em 281 escolas estaduais, 91 municípios do Estado da Bahia, por 6.667 professores mediadores do PEI, nível I, 2.786 do PEI, nível II, e por 590 dirigentes escolares” ;

³¹ Formado em Administração de Empresas e funcionário da COPE

- A Gestão da Educação já se encontra “atuando em 1.241 unidades escolares estaduais, 33 diretorias regionais de educação e 271 secretarias municipais de educação.”;
- Avaliação Externa, que combina a avaliação de desempenho e a avaliação de aprendizagem. Até 2004 cobriu 304 municípios através da primeira modalidade de avaliação, a de desempenho; e
- Certificação Profissional, que totalizou um número de 14 exames realizados, atingindo: dirigentes escolares, professores alfabetizadores e professores de disciplina. 29.166 profissionais passaram pelos exames e 13.517 se certificaram. Em percentual, 46.3% dos candidatos se certificaram.

Não foi permitido fazer o cruzamento de dados para atestar a real cobertura do programa, como acesso a lista de municípios, projetos implementados em cada município, cruzamento de informações tipo: número de município, mais número de salas de *Regularização do Fluxo Escolar*, mais tempo do projeto naquele município. Sabemos as quantidades de municípios, mas não sabemos quais foram atendidos por quais projetos e os resultados qualitativos dessas ações.

Uma questão que se abre é: que tipo de educação se promove no sistema público? A distorção idade-série que é gestado no modelo de educação prescrito, que é não popular nem democrático, e é localizado na escola, continua na medida em que não são feitas alterações na estrutura do sistema de educação. Essa prática focalizada alimenta indicadores, mas será que qualifica a educação pública? E o acesso a séries posteriores é realmente inclusão? O que gera a distorção, que, repito, tem como centro um modelo de educação mais direcionado para os pobres do que para o bem público. Mais focado nas conseqüências do que nas causas. Falando sobre “os destorcidos”, o coordenador técnico do Programa sentencia que o que tem que se trabalhar é a melhoria do ensino regular. Ele afirma que um grande foco nos alunos “distorcidos” gera prejuízos para a educação. Sobre gastos com esse perfil de aluno ele afirma:

Se você gasta com o aluno e ele vai para mesma série todo o ano, você está tendo um gasto as vezes três maior, ao invés de estar com aquele recursos beneficiando outros alunos ou ele mesmo em outra série lá na frente. Você tem uma passagem mais tranqüila, você não engarrafa o sistema. Então, essa é uma preocupação forte, mas o ensino regular ele é fundamental. **Se a melhoria da qualidade do ensino regular não acontece, ele gera defasagem e aí você tem maiores gastos para poder estar corrigindo esses defasados.** (Grifo nosso).

Fica claro que o foco não é melhorar o ensino regular. E aí é que se evidencia o risco e a fragilidade do Programa *Educar para Vencer* e seus projetos para uns, no caso nós, e talvez o lucro do Programa para outros, as instituições financiadoras. Através do “choque”, resolvem-se os números na atualidade. Aparece bem que a melhoria proposta pelo financiamento não atinge a educação regular, senão nas seqüelas históricas dela, embora ao mesmo tempo se afirme que alguns princípios são internalizados. O fato é que esses financiamentos geram futuros nichos de mercado e não tem como prioridade a elevação do nível educacional da população para além da alfabetização e do domínio das quatro operações.

É certo que o sistema de educação vigente serve ideológica, econômica e politicamente a um modelo neoliberal de gestão da questão social e suas manifestações. A distorção idade-série serve ao movimento de acumulação do capital, que tem no endividamento do Estado um dos meios mais hábeis para a reestruturação do Estado por dentro, via financiamentos setoriais. Esses financiamentos têm resultados com prazos de validade e, em primeira instância, não tem objetivo atacar a fonte geradora daqueles dados, mesmo que o discurso seja esse, mas sim maquiagem essa realidade, dividi-la para focalizar apenas no resultado, na consequência e não na causa, que é sabida e compreendida por todos nós: a acumulação do capital, mediatizada pelo Estado, sempre. Eis o motivo que o sistema neoliberal não prescreve a extinção do Estado, mas sim sua minimização em alguns aspectos e funções, minimização também circunstanciais. Por conta disso é que vemos a renovação das orientações das políticas públicas sociais na contemporaneidade.

O *Educar para Vencer* é um exemplo emblemático desse percurso, que começa a ser vendido na condição de produto tecnológico para a solução dos problemas em educação para outros estados, como o Ceará, por exemplo, que recentemente firmou um convênio com a Fundação Luis Eduardo Magalhães para a transferência de saberes para resolução dos mesmos problemas naquele Estado. Dessa forma a tecnologia passa a circular no interior do nordeste como um produto nacional, o que reforça a imagem de um avanço provocado pela tecnologia implantada na educação.

Sobre esse aspecto, Gurgel (2003) afirma que:

o caráter ideológicos das tecnologias gerencias contemporâneas e sua capacidade de materializar ilusões, ainda que aludindo ao real, como costuma ser uma forma ideológica consciente.

Idéias e valores que renasceram com o neoliberalismo ou concepções que se integraram ao modelo corrente, e contribuem para seu avanço, **ganham poder de convencimento quando envoltos na materialidade dos métodos e técnicas.**

São, às vezes, formulações que se julgam perdidas na história ou outras que, submetidas a uma segunda reflexão com algum senso crítico, não resistiriam. Mas, segura e claramente, todas encontram razões que a razão reconhece: **um ambiente totalizante, cuja lógica geral é o sucesso do mercado, do empreendedor e da integração, nesta onda de euforia que sobrevive, apesar de todas as evidências.** (2003, p.177, grifo nosso).

E qual o recurso, nessa prática contemporânea do capital, para sustentar a reprodução do mercado? Os financiamentos externos. Estes acabam mimetizarem-se, num primeiro momento, como políticas públicas e ao final podem ou não serem incorporadas pelo Estado. As políticas públicas sociais se tornam nesse momento expressões ou da capacidade do Estado em gerenciar a extensão do capital por sua própria observação ou pela incorporação de alguns dos elementos de luta dos movimentos, grupos ou agentes sociais, utilizando os contornos dos conceitos, ou seja, resignificando as propostas para que se tenha uma sensação de inclusão que, por sua vez parece ser o indicativo de avanço. Essa consideração se torna importante por entendermos que se a estrutura do capital avança na condição de

sistema, até o que consideramos avanços pode, em última instância, não ser, pelo menos para aqueles que são público-alvo de políticas públicas, programas ou projetos. O avanço, no sistema capitalista neoliberal só parece ser avanço para os já conhecidos donos do poder, àqueles que concentram a renda e decidem sobre ela.

Em primeira instância, entendendo então essa capacidade do capital em incorporar alguns elementos de lutas para a garantia de sua própria sobrevivência, e as políticas sociais públicas como via de escoamentos do resultado desse processo, onde estaria então o avanço tão propalado que mais é apresentado na resolução estatística?

Entendendo a educação, como afirma Althusser, como aparelho ideológico do Estado - AIE, e compreendendo o Estado brasileiro e o baiano como em contínua metamorfose para adequação aos financiamentos, é certo entender que o *Programa Educar para Vencer* não reconhece, ou pelo menos não assume, que a origem da situação da educação na Bahia, que até pode ser apresentada em números, mas não pode se reduzir a eles, não se caracteriza como avanço social, tendo como referência a resolução de uma questão, mas pode ser considerada como avanço se a referência for o caminho do capital, seu crescimento no interior das ações de educação no Estado. O avanço é do capital para ele mesmo. O avanço é no crescimento das condições do capital se superar e crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na Bahia, como podemos analisar, está passando por uma nova revolução: a revolução do mercado. E não é do mercado interno. Não são mais as lutas pela concorrência interna. Não são mais as elites burguesas nacionais que ora brigam por espaços e controles de bens, serviços e pessoas. As elites internacionais e seus representantes, com a promessa de serem os “Midas”, capazes de transformar “tudo em ouro”, vêm arrebatando de forma contínua e extensa o espaço público no interior dos Estados.

Sejam programas, planos ou projetos, não importando a polissemia utilizada, através dos financiamentos, vem ganhando *status* de políticas públicas sociais, com um fetichismo que quase às torna nacionais, locais. Certamente que a educação, sendo uma das manifestações da questão social, consequência do enfrentamento entre o capital e o trabalho, vem sendo utilizada como esteio das ideologias que se dizem globais e que se enraizaram no interior das estruturas de administração do Estado e nos municípios da Bahia. As distorções do sistema educacional baiano são também distorções da esfera pública que, na contemporaneidade vem sendo minimizada em favor da força do mercado em escala mundial que se impõe não só financeiramente mais também político-ideologicamente.

Escolhas sucessivas privilegiando a economia de mercado fizeram com que uma sucessão de práticas focais de intervenção, com soluções rápidas norteariam o fazer da educação na Bahia, dessa vez não só a serviço de formação de mão-de-obra, mas também fomentando nichos de mercado para futuras captações de recursos, como o ensino universitário.

A globalização é tão antiga quanto o capitalismo. Assim sendo, as suas mutações históricas existem por conta da desigualdade necessária à subsistência da acumulação do capital. O global inclui todos de forma e na condição de desigual. Se assim é, como pode o mesmo mecanismo capitalista que propõe a desigualdade, e

precisa dela para existir, propor ações para resolve-la? As soluções propostas são sempre imediatas e quase instantâneas para problemas históricos e estruturais.

O *Programa Educar para Vencer* e seus projetos conseguiram, ao mesmo tempo, responder às demandas externas, dos capitais externos, combinados às elites locais, expressas pelas Instituições de financiamento mundiais, em especial o Banco Mundial, no que toca ao leque de ações, e introduzir os mandados neoliberais nas ações da educação na Bahia; Se impôs para todos os municípios do Estado da Bahia e com a absorção dessa tecnologia neoliberal pela máquina estatal, contribuiu para a experiência de desregulamentação do Estado baiano; repassou essa tecnologia para os municípios de uma forma combinada com outros programas federais, igualmente financiados, tipo Bolsa Família e PETI; legitimou as ações com prazo de validade, esvaziando o conceito de política pública social como expressão de direitos e não de benefícios, desresponsabilizando o Estado e a história do mercado junto ao Estado por suas escolhas anteriores; transformou a escola em empresa; a direção em gestão; a educação em serviço; inclusão em acesso e loteou o público e comercializou cada um desses lotes, vendendo-os às agências financiadoras multilaterais, perpetuando a história de subalternidade, condição daqueles que já foram, “periferia”, “emergentes” e agora estão “em desenvolvimento” mas sempre em torno de um eixo superior. No caso baiano esse eixo superior se materializa nas ações do Banco Mundial na educação e em outras áreas.

Embora o foco do Programa parecer ser àqueles excluídos de uma educação continua e de qualidade, o que se pode constatar é que o resultado continua privilegiando aqueles que acessam espaços privados de educação visto que para esses cidadãos é garantido um padrão diferente de qualidade. Quem ganha com a intervenção do Banco Mundial na educação da Bahia, não é, em primeira instância aqueles que são o alvo da ação, mas outros agentes que gravitam em torno dela: agentes nacionais e internacionais, representantes do mercado, que lucram com seus financiamentos e com a criação de nichos de mercado futuros, há exemplo do Banco Mundial na contemporaneidade, com a desigualdade social e mundial há séculos.

Os cidadãos assinaram esse “**contrato de prestação de serviços educacionais**” entre o Banco Mundial e o Estado da Bahia, sem saber. O retorno desse financiamento, será cobrado duplamente: primeiro será cobrado como toda relação bancária, financeiramente, visto que o Estado terá que restituir, com dinheiro público, cada um dos milhões de dólares recebidos nesses anos de *Educar para Vencer* aos cofres do Banco Mundial. A outra cobrança será feita pelos sujeitos que receberam essa educação visto que eles continuarão pressionando as séries e os ciclos posteriores exigindo essa inclusão, ou melhor essa promoção.

O mais certo é que o Programa conseguiu se posicionar no meio da globalização neoliberal, ao mesmo tempo como um instrumento de desregulamentação do Estado e como motor da de práticas focalizadoras de gestão da educação, legitimando a nova forma de colonização que a expansão do capital necessita agora: o pólo gerador é o mercado, e tudo o mais tem girado em torno dele.

Certamente que essa pesquisa não está com a palavra final sobre um Programa de tamanho porte e é deveras delicado analisar algo com prazo de validade e sem transparência nas ações e nos dados. O objetivo da pesquisa foi apresentar a estrutura de um Programa que ocorre na Bahia, mas que os baianos não conhecem mas terão que pagar por ele. Programa que tem *status* de política pública social e que necessita pela monta de fatores que aglutina, de um olhar continuado por conta dos lugares sociais que suas ações acabam por determinar.

Para além do ranqueamento de PISAs e de ENEMs, o destino de crianças, adolescentes e adultos jovens vai se construindo por essas metodologias exógenas comprometidas com a imagem ideológica de que há lugar para cada um, sem que haja um lugar para todos no mundo global-liberal de mercado. Realmente há vagas para todos, mas lembramos que para o mercado, “todos é sobrenome de alguns”. A seletividade, conseqüência da resolução focalizada e superficial, que serve à indicadores mas não qualifica a educação, exclui mais que inclui. Somos parte integrante do sistema educacional, mas não somos inclusos a não ser como números.

Mais do que “a mão visível” do Banco Mundial na Bahia, vimos quase um corpo inteiro, estrangeiro, cuidando de nossos filhos e do nosso território. Um corpo que já está, e que não nos parece tão estranho, pois este está presente em diversos setores, projetos e programas sem se quer saber.

A educação na Bahia ainda é laboratório, experimento maquiado, que se tornou um produto na prateleira do supermercado chamado globalização, ganhou um espaço na vitrine de produtos do Banco Mundial juntamente com o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio. O Banco Mundial, através do *Educar para Vencer* e seus projetos ganha em duas vias: a primeira com o financiamento direto ao programa e aos projetos; a segunda criando hiatos, nichos de mercado para novos financiamentos futuros. A carência do pagamento do financiamento é de cinco anos e termos 15 anos para pagar. Nesses 20 anos, outros focos de financiamento poderão ser eleitos, fazendo a roda do mercado se movimentar tendo com eixo a estrutura pública, que se vai se tornado “para pobres”, identificando-os e mantendo-os.

É a essa forma de estabelecer a globalização que vivemos numa condição de subalternidade. Subordinada pela forma de acesso, pela imposição de métodos, pela prática focal da solução, por desconsiderar a dinâmica cultural e pelas conseqüências que esse tipo de educação ainda estar por mostrar.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade. Para uma teoria geral da política**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004

CARVALHO, José L. **O processo educacional, o desenvolvimento humano e a escola**. Disponível em: www.institutoliberal.org.br . Acessado em 07/05/2005.

CHAUI, Marilena. Crítica e ideologia In: _____ . **Cultura e Ideologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 15-38.

COCCO, Gilberto. **Trabalho e cidadania. Produção e direitos na era da globalização**. 2º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

COSTA, Lucia Cortes. **Os impasses do estado capitalista**. Uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: Editora UEPG, São Paulo: COORTEZ, 2006.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional: colaboração ou expansão dos interesses do capital internacional?** In: Revista Educar, nº22, Curitiba: Editora UFPR. 2003, p.51-75. Disponível em: www.ufpr.br. Acessado em 05.09.2005.

KOCHER, Ricardo. A construção de um objeto histórico: a Globalização. Artigo publicado no Jornal INVERTA – SEMANÁRIO COMUNISTA. Ano VIII, no. 208, 30 de junho a 6 de julho de 1999, p. 7. Disponível em: <http://www.redem.buap.mx/word/bernardo1.doc>. Acessado 30/06/05.

DICIONÁRIO Aurélio Século XXI. Editora Nova Fronteira. CD-ROM. Versão 3.0.

DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO. Editora Globo. 2000.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Vols. 1 e 2. – 10 ed. – São Paulo: Editora Globo- Publifolha – (Grandes nomes do pensamento brasileiro), 2000.

FETEC-CUT. Brasil recebe US\$ 1 bilhão do BID para programas sociais. Disponível em: <www.fetecsp.org.br. http://www.fetecsp.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7943&Itemid=109>. Acessado em: 19/12/2004.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n.1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09/10/2006. doi: 10.1590/S0102-25551998000100004.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Série Os economistas. Tradução Luciana Carli. São Paulo: Abril Cultural. 1986

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

INESC. Boletim Orçamento, Ano III, nº 5. Dezembro de 2004. Disponível em: www.inesc.org.br . Acessado em: 27/01/2006.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colônia? Pensando no limite. In: **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003. p. 101-128.

HAYEK, Frederich A. Os princípios da ordem liberal. In. CRESPIGNY, Anthony de. **Ideologias políticas**. 2 ed. Brasília: Editora da UNB, 1999. p.43-64.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INEP. Melhora desempenho brasileiro no Pisa. Mesmo com baixo aproveitamento, Brasil apresenta maior índice de crescimento entre 41 países em duas áreas de Matemática e mantém média em Leitura e Ciências. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm. Acessado em: 27/07/2004.

MANZINE-COVRE, Maria de Lourdes. A fala dos homens. Estudo de uma matriz cultural de um Estado de Mal-estar. São Paulo: Editora brasiliense; 1983.

NEUZA, Maria. **A gestão descentralizada da educação na Bahia.: a proposta da municipalização do ensino fundamental.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2684--Int.pdf. Acessado em: 20/02/2007

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência.** 4 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2000.

OLIVEIRA, Ramom. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira.** Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm. Acessado em: 10/10/2006.

OLIVEIRA, Ramon. **A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. Caderno de Pesquisa.**, São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100010&lng=en&nrm=iso . Acessado em: 10/10/2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1997. Caderno MARE para reforma do estado, vol.1. Disponível em: www.bresserpereira.org.br Acessado em: 03/02/2005.

PEREIRA, Potyara. A. P. **Necessidades humanas. Subsídios à crítica dos mínimos sociais.** São Paulo: CORTEZ, 2006.

RADIOBRÁS. Yara Aquino. **BID deverá emprestar US\$ 1 bilhão ao Bolsa Família.** Disponível em: http://www.radiobras.gov.br/materia_i_2004.php?materia=244110&editoria=&q=1. Acessado em: 14/08/2005.

SANTOS SOUZA, Boaventura de. **Pela mão de Alice. Da idéia de universidade a universidade de idéias.** São Paulo: Cortez. 1997.

SAUL, Renato, P. **As raízes negadas do capital humano.** Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262.pdf>. Acessado em 23/03/2005

SILVA, Camila Croso (Org); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Ação Educativa. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e nas dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina.** Disponível em: www.acaoeducativa.org.br . Acessado em 04/03/2006.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira.** *Cad. CEDES*, Dez 2003, vol.23, nº 61, p.283-301.

SILVA, Maria Abádia da. **Política Educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996.** In: _____ **Intervenção e consentimento.** São Paulo: FAPESB. 2001. p. 49-114.

SILVA, Reinaldo Pereira e; **O mercado de trabalho humano. A globalização econômica, as políticas neoliberais e a flexibilidade dos direitos sociais no Brasil.** São Paulo: LTR Editora, 1998.

SILVA, Ronalda Barreto. As raízes do Neoliberalismo. In: Revista da FAEEBA, Universidade do Estado da Bahia. Ano 15, nº 115. (jJul./Dez., 2001). Salvador: Uneb, 2001.p.157-168.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMMASI et all (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 15-39.

SODRE, Raimundo. A massa. Disponível em: <http://www.mvhp.com.br/sodre.html>. Acessado em 16/04/2005.

SORJ, Bernard, **A nova sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SOUSA, Celina. Por que mudam as formas de gestão pública? FLEM. **Cadernos da Fundação Luis Eduardo Magalhães.** Gestão Pública: A trajetória da Função Administrativa no Estado da Bahia. Salvador: FLEM, 2003, nº 6. p. 39-50.

_____. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, nº 39, Jul./Dez. 2003. p.11-24.

TORRES, Rosa Maria. Tradução de Mónica Corullón. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMMASI et all (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 125-194.

WACHOVICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. Disponível em: www.pucpr.br/comunicacao/revistas_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_3/documentos1.pdf. Acessado em: 20/01/2007.

DOCUMENTOS

AÇÃO EDUCATIVA. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa da Via Rápida da América Latina. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1596.pdf>. Acessada em: 22/05/2006.

BAHIA. AGEKOM. Notícias do Governo. Disponível em: www.agecom.ba.gov.br . Acessado em 05/12/2006.

BAHIA. AGEKOM. Notícias do Governo. Disponível em: www.agecom.ba.gov.br . Acessado em 16/01/2007.

BAHIA - DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. Secretaria inicia etapa II do Projeto Bahia. p. 5. Publicado em 12/12/2003. Salvador: Bahia.

BAHIA - DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO. LEI Nº 7.665 DE 1 DE JUNHO DE 2000. Governador César Borges e Secretário da Educação Eraldo Tinoco. Publicado dia 02.06.2000, p. 11. Salvador: Bahia.

BAHIA. MANUAL DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2000.

BAHIA. MEMÓRIA TÉCNICA DO PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2001.

BAHIA. MEMÓRIA TÉCNICA DO PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2002.

BAHIA. MEMÓRIA TÉCNICA DO PROJETO DE REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Salvador: ENEB, 2003.

BAHIA – PODER EXECUTIVO. Programação do Poder Executivo. Um salto de qualidade na vida dos baianos. Educar para Vencer. Uma educação de qualidade para os baianos. p. 31-32. Disponível em: http://www.seplantec.ba.gov.br/site_ppa/pdfok/salto.pdf. Acessada em 24.02.2002.

BAHIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. FOLDER 1. Educar para Vencer. 2000.

BAHIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. FOLDER 2. Folder mensal de divulgação das ações da FLEM; Novembro de 2006.

BAHIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Poder Executivo. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.html. Acessado em: 7/7/2005.

BAHIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Projeto Bahia: Apresentação e conceituação. COPE. Disponível em: www.sec.ba.gov.br. Acessado em 20.03.2004.

BAHIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - PROJETOS ESPECIAIS. Disponível em http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.html. Acessado em: 07/07/2005.

BAHIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - COPE. Projeto Bahia – Apresentação e conceituação. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov/cope/projetoBahia.html>. Acesso em: 6/7/2005.

BANCO MUNDIAL. Brasil: Justo, Competitivo, Sustentável: Contribuições para debate. Visão geral. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/85 html. Acessado em 10/12/2005/.

BANCO MUNDIAL. PAD. Documento de Avaliação do Projeto sobre um empréstimo de US\$69,6 milhões para o Estado da Bahia com a Garantia da República Federativa do Brasil para o Programa de Educação da Bahia.2003.

BANCO MUNDIAL. Discurso do Diretor do Banco para o Brasil e Vice Presidente do Banco Mundial. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/1817.html. Acessado em: 27/12/03.

BANCO MUNDIAL. Banco Mundial: Uma parceria de resultados. Disponível em: www.bancomundial.org.br. Acessado em 10/03/2005.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. 2006. Sinopse. Disponível em: www.bancomundial.org.br. Acessado em 23.01.2006.

BANCO MUNDIAL. Press Realese. Região da América Latina e do Caribe. Comunicado nº 2001/179/LAC. Banco Mundial aprova US\$ 159,6 milhões para educação básica na Bahia e no Ceará. Disponível em: www.bancomundial.org.br . Acessado em 13.04.2003.

BRASIL. MEC/BIRD. Educação, Escola e Comunidade: Estudo-Piloto no Estado da Bahia. Série estudos, nº 1.1997. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/fundescola/estudos_pesquisas/serie_estudos_nr1.pdf Acessado em: 11/03/2006.

BRASIL. MEC. BASTOS, Eni S. B.; PORTELA, Adélia L. Educação, escola e comunidade. Série Estudos.1997. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em: 2/02/2007.

IPEA. Texto para Discussão n. 887. Estimativa do Estoque de Capital Humano para o Brasil: 1981 a 1999, IPEA. CARPELA, Luciene; OLIVEIRA, João B. Disponível em: www.ipea.gov.br . Acessado em: 23/05/2006.