

# Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo

**Roberto Leher**

*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro e presidente da Adufrj–Ssind*

A participação decisiva dos organismos internacionais criados em *Bretton Woods* na implementação das diretrizes do *Consenso de Washington*, que estão devastando a economia dos países periféricos, é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas. Em diversos países é possível presenciar a ação desvoluta dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia. Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. Este estudo sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança.

O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos.

Para tornar pensáveis a instituição e as reformas por ela encaminhadas, a consideração da relação da educação com as doutrinas de segurança é um tema chave. Infelizmente, com a pueril crença no fim das ideologias, esta conexão cada vez é menos considerada no debate educacional. A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante. Esta inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da *Aliança para o Progresso* de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento. Ao considerar apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital, o pensa-

mento crítico não rompe os marcos do *economicismo*, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras.<sup>1</sup>

O reconhecimento de que a educação poderia ser um instrumento importante na segurança data pelo menos do período da Guerra Fria, em especial na formulação da doutrina da contra-insurgência. Ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos para avançar contra linhas inimigas identificadas, esta doutrina preconiza operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boinas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica. As doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid). Nesta orientação, o apoio da população local é tido como uma condição importante, como o fracasso da ação dos Estados Unidos na Baía dos Porcos tornara patente. Por isso, a ênfase nas ações educativas e, no caso das populações indígenas, a relevância conferida às missões religiosas, como as desenvolvidas em diversos países periféricos pela Sociedade Internacional de Lingüística e pelos Tradutores da Bíblia *Wycliffe*. O programa educacional e, mais especificamente, as ações de propaganda da *Aliança para o Progresso*, foram direcionados para este fim. Como assinalado por Berle, um dos mais próximos colaboradores de Nelson Rockefeller e importante conselheiro de Kennedy e Johnson, “na América Latina o campo de batalha é pelo controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semi-educados. A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais”.<sup>2</sup> No que concerne à universidade, face ao convenientemente proclamado risco da proliferação “da doutrina marxista no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina”,<sup>3</sup> o controle, prossegue Berle, terá de ser clandestino, por meio de instituições privadas (Fundação Ford, Rockefeller, Olin, etc.) e por intercâmbio de universidades dos Estados Unidos, especialmente Georgetown, Los Angeles, Berkeley, Columbia e Stanford. Toda esta engenharia social tem como meta evitar a influência comunista e o surgimento de uma nova Cuba na região. O presidente da Fundação Ford, McGeorge Bundy, nos anos 50 e 60, orgulhava-se de que a Ford era mais ágil do que o governo na identificação e solução dos problemas colocados diante dos Estados Unidos.

<sup>1</sup> J. Holloway e E. Peláez, “Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e determinismo tecnológico”, in *Outubro*, 2, 1998.

<sup>2</sup> G. Colby e C. Dennett, *Seja feita a vossa vontade*, Rio de Janeiro, Record, 1998, p. 425.

<sup>3</sup> L. R. Scheman, *The Alliance for Progress*, Nova York, Praeger, 1988.

Os dias de glória da contra-insurgência tornaram-se mais opacos no final da década de 1960. Por um lado, o desastre iminente no Vietnã, conjugado às transformações nos países periféricos, como o processo de descolonização e ao fortalecimento do “Movimento dos Países Não-Alinhados”, exigiu mudanças na política externa norte-americana diante das exigências da Guerra Fria. O crescente sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos é apreendido como uma ameaça à supremacia deste país, colocando em risco os objetivos estratégicos do *establishment* econômico e político. Por outro lado, as manifestações da crise estrutural do capitalismo começam a assumir feições cada vez mais nítidas nos anos 1970, uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação destes com Washington. A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. É neste contexto que Robert S. McNamara deixa o Departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir deste novo quadro, a educação é cada vez melhor situada na escala de prioridades do Banco. Para a análise dos motivos destas mudanças e dos propósitos da política educacional do Banco Mundial, pelo menos três indagações são necessárias:

- O que pretende o Banco Mundial ao determinar as diretrizes da política educacional dos países periféricos?;
- O que faz o Banco para determinar essas diretrizes?; e
- Em que termos a ideologia da segurança está sendo transposta para estes países ?

Para responder a estas indagações é preciso retomar alguns aspectos da história do Banco que, de uma agência voltada para a reconstrução europeia transformou-se, nos termos de Noam Chomsky, num dos principais “Senhores do Mundo”.<sup>4</sup> Igualmente, é imperioso examinar o contexto econômico e ideológico que motivavam as reformas, com destaque para a ideologia da globalização.

## Pobreza e segurança

Com o descrédito da doutrina da contra-insurgência, as agências internacionais passaram a intervir mais fortemente na política interna dos países em desenvolvimento, valendo-se, em grande parte, das proposições de McNamara. De fato, em 1968, o novo presidente do Banco Mundial, até então o secretário de Defesa dos Estados Unidos (1961-1968) e, como tal, um dos mentores da intervenção no Vietnã, promoveu mudanças na orientação da instituição que ainda precisam ser investigadas, tendo em vista o alcance das mesmas.

<sup>4</sup> N. Chomsky e H. Dieterich, *La sociedad global*, México, DF, Joaquín Moriz, 1995.

A descolonização e a Guerra Fria, indubitavelmente, estão subjacentes à nova orientação. Diante de um quadro em rápida transformação — um quarto da população mundial recentemente havia se revoltado contra o colonialismo e obtido a independência — McNamara reafirmou, em 1972, o propósito de “resguardar a estabilidade do mundo ocidental”. Nesta perspectiva, durante o seu mandato (1968-1981), McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo.

Como é possível constatar, o foco no problema da pobreza tem importantes nuances em relação à tese da contra-insurgência de Rostow e Johnson que propõe o uso de meios mais diretamente coercitivos. O apoio de parte do *establishment* às teses de McNamara pode ser explicado pelas dificuldades norte-americanas no Vietnã e pelas novas feições da Guerra Fria. Em sua obra autocrítica *In retrospect: the tragedy and lessons of Vietnam*, McNamara afirma que estava em “profundo” desacordo com as análises de Rostow e Johnson, a respeito do prolongamento do uso da força militar no Vietnã. Lembra o seu discurso na Associação Americana de Jornais (1966), em que disse: “há entre nós uma tendência a pensar o nosso problema de segurança como um problema exclusivamente militar”, porém, “uma nação pode chegar ao ponto em que ela não pode mais comprar segurança para si própria comprando equipamento militar, e nós chegamos a este ponto”. Por isso, “nós devemos assistir aos países em desenvolvimento que genuinamente necessitam e requerem a nossa ajuda e, uma pré-condição essencial, que estejam dispostos a ajudar a si mesmos”.<sup>5</sup>

O apoio financeiro concedido ao Banco, durante a sua gestão, indica que McNamara não estava falando apenas por si mesmo. Nos vinte e dois anos anteriores ao seu mandato foram aprovados 708 projetos, com um custo total de US\$ 10,7 bilhões. Somente na primeira parte de sua gestão (1968-73) foram aprovados 760 projetos a um custo de US\$ 13,4 bilhões.<sup>6</sup> Neste período, o Banco tornou-se o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros.

<sup>5</sup> R. S. McNamara, *In retrospect: the tragedy and lessons of Vietnam*. Nova York, Vintage Books, 1996, 311.

<sup>6</sup> Cf. S. George e F. Sabelli, *Faith e credit: the World Bank's secular empire*, San Francisco, Westview Press, 1994, 43.

A análise do modo como o Banco encaminha as suas novas diretrizes ajuda a compreender como esta instituição obtém a capacidade de definir a direção das políticas dos países periféricos. Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infra-estrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as *condicionalidades*. Esta reorientação do Banco obteve êxito, não tanto pelo sucesso das políticas setoriais, que em geral fracassaram econômica e socialmente, mas em termos políticos mais amplos. A sua influência contribuiu para impedir que muitos países em processo de descolonização passassem para a esfera de influência soviética. Além disto, possibilitou a ampliação dos países membros, garantindo sua presença em 179 países (1995).

Muitos fatores concorreram para o esgotamento da estratégia centrada na conexão segurança-pobreza. O principal deles, sem dúvida, foi a crise estrutural do capitalismo que pôde ser evidenciada desde o início da década de 1970.<sup>7</sup> Como conseqüência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais *commodities*. É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Além disso, muitos governos amigos do “Ocidente” (Mobuto, Marcos, Somoza, etc.) desviaram, para fins particulares, considerável parcela desses empréstimos. O resultado foi a *crise da dívida de 1982*.

Neste novo contexto, os países periféricos perderam muito de seu poder de pressão. Reagan retomou o uso da força militar em ações destinadas a minar “em seu próprio território”, os países socialistas, produzindo os “contras” na Nicarágua, a Unita em Angola, etc. O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita.

Indubitavelmente, a crise da dívida de 1982 tornara os países latino-americanos extremamente dependentes do aval do FMI e do Banco Mundial, uma condição necessária para a renegociação com os investidores pri-

<sup>7</sup> G. Duménil e D. Lévy, *La dynamique du capital . Un siècle d'économie américaine*, Paris, PUF, 1996.

vados. A condicionalidade do Banco não se restringia mais a indicadores macroeconômicos, como a balança de pagamentos, mas principalmente ao hoje famoso “ajuste estrutural” que, nas palavras de um dirigente do Banco, consiste em “liberar o mecanismo de mercado e fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio a ele. O crescimento (e não mais o desenvolvimento) econômico seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada”.<sup>8</sup>

Os países que no início dos anos 1980 resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso.

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho.

O pressuposto de que a crise econômica dos anos 1970-1980 fez emergir uma nova “era”, a “globalização”, é compartilhado tanto pelos adeptos da ideologia neoliberal (especialmente os adeptos da sociedade do conhecimento ou do capitalismo intelectual) quanto por críticos do neoliberalismo, notadamente pelos partidários da tese da revolução científico-tecnológica (e do fim do trabalho). “As mudanças que nos rodeiam não são fenômenos passageiros mas o produto de forças poderosas e ingovernáveis: a globalização, que tem aberto imensos mercados novos com seu corolário inexorável, uma enorme quantidade de competidores novos; a difusão da tecnologia da informação e o crescimento desordenado das redes informáticas”.<sup>9</sup>

Ao situar o contexto recente em que o Banco Mundial está operando, o seu presidente, James Wolfensohn (*Board of Governors*, 1995), disse: “estamos operando num contexto muito diferente de dez ou mesmo cinco anos atrás. O pós-Guerra Fria assinala o momento de *maior mudança na história*: país após país têm-se movido para a economia orientada pelo mercado (...) que têm acelerado a integração global”. A tese de que as transformações das políticas econômicas em curso nos países “subdesenvolvidos” estariam configurando a “era do mercado” ou a “globalização”,

<sup>8</sup> M. Arruda, *Ajustando a economia para o desenvolvimento participativo*, Genebra, Centro para o Nosso Futuro Comum, in *The Bulletin*, março de 1994.

<sup>9</sup> T. A. Stewart, *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*, Buenos Aires, Granica, 1998, p. 33.

sustentada pelo Banco Mundial é muito representativa do pensamento sistematizado como o *Consenso de Washington*.<sup>10</sup>

Nesta “nova era”, conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores. Subjacente ao *glamour*, sobressai o caráter ideológico da formulação que sequer é inteiramente original. Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: “é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar”. A empresa precisa “utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários” que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital.<sup>11</sup>

Hayek sumariza a importância da educação na sociedade liberal: “é o uso dos seus próprios meios e de seu próprio conhecimento o que define o homem livre capaz de contribuir para a ordem espontânea”.<sup>12</sup> É esta conexão entre conhecimento e ordem que constitui o “núcleo sólido” das proposições do Banco Mundial para a educação na década de 1990.

### As orientações educacionais que convêm ao capital

*“A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.”*<sup>13</sup>

A centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial nos anos 1990 é recente. Na década de 1960, um vice-presidente do Banco, Robert Gardner afirmou: “nós não podemos emprestar para educação e

<sup>10</sup> T. A. Stewart, *op. cit.* 1998, pp. 9-26 e 75-87, *passim*.

<sup>12</sup> F. Hayek, “Os princípios de uma ordem liberal”, in A. Grespigni e J. Cronin, *Ideologias políticas*, Brasília, Edunb, 1998, p. 60.

<sup>13</sup> World Bank, *Priorities and strategies for education*, 1990.

<sup>10</sup> Y. Dezalay e B. Garth, “Le ‘Washington Consensus’: contribution à une sociologie de l’hégémonie du néolibéralisme” in *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 121-122, 1998.

saúde. Nós somos um banco!”.<sup>14</sup> Esta situação começou a mudar na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco. Na década de 1970, esta instituição considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contra-senso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento. Na virada neoliberal da década de 1980, a orientação educacional do Banco sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa. Na década de 1990, a inflexão neoliberal não apenas permanece válida como é radicalizada.

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”.<sup>15</sup> Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. E a exclusão planetária não pára de crescer. Estudo do PNUD (1998) atesta que cem países regrediram seriamente em sua situação econômica e social nos últimos trinta anos. Mantida a política de abertura comercial, os esforços para conter as tensões derivadas do desemprego terão de ser ampliados. Somente no Brasil, entre 1985 e 1998, o número de empregos na indústria caiu 43%, enquanto a produção industrial cresceu apenas 2,7%.<sup>16</sup> Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior. Há muito tempo o Banco critica aqueles países que “insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios”. Porém, nunca o Banco foi tão explícito e determinado em sua política antiuniversitária.

Com efeito, de acordo com a análise de Amin, o mercado dos países periféricos, distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria e trabalho), mas sim bidimensionalmente (capital e mercadoria) — *o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado*, estando confinado pelas barreiras nacionais que separam os países centrais das periferias.<sup>17</sup> O trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na

<sup>14</sup> C. Caufield, *Masters of illusion: the World Bank and the poverty of nations*, Nova York, Henry Holt, 1996, p. 64.

<sup>15</sup> *Id.*, *ibid.*, p. 315.

<sup>16</sup> M. Pochmann, *Folha de S. Paulo*, 8 de agosto de 1999.

<sup>17</sup> S. Amin, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado. O trabalho requerido por uma economia nestes termos é pouco qualificado. A premissa econômica básica é que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que país.<sup>18</sup> Em suma, melhor do que a análise endógena dos sistemas de ensino, a tese das “vantagens comparativas” explica as prioridades educacionais em curso nas periferias.

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência. Este é o sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef, Lei 9224/96). A principal consequência desta medida é o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, configurando um verdadeiro *apartheid* educacional, como fica patente com a reforma curricular do ensino fundamental e o desmonte dos centros de ensino tecnológico (Cefets).

Também as diretrizes para o ensino superior são coerentes com o conjunto das proposições econômicas do Banco. Se o país submetido às orientações do Banco deve abdicar da construção de um projeto de nação independente, um sistema de ensino superior dotado de autonomia relativa frente ao Estado e às instituições privadas soa mesmo anacrônico. O ministro da educação do Brasil não vê sentido na produção de conhecimento novo nas universidades pois, em sua concepção, o sistema produtivo “pode” buscar no livre mercado pacotes tecnológicos. Movido por este raciocínio, desde o final da década de 1980, o Banco não financia nenhuma atividade universitária na África Sub-Saariana. A depender da análise recente desta instituição, a América Latina vai na mesma direção. Isto não quer dizer que o Banco esteja sugerindo que toda pesquisa deva ser extinta. Apesar de a lógica do processo indicar que a produção de conhecimento novo deva se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos, países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social, o que já está acontecendo em alguns centros universitários.

<sup>18</sup> C. Caufield, *op. cit.*, p. 294.

O documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, contém as principais orientações para o setor. Situa a crise do ensino superior, num primeiro momento, como resultante da crise fiscal. Porém, ao longo do documento, os propósitos políticos vão sendo explicitados sobrepondo-se, portanto, à questão fiscal. Este documento é paradigmático: constitui-se na matriz das recentes medidas do governo federal. O documento apregoa uma maior diferenciação no ensino superior, demandando a supressão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, nos termos do Decreto 2306/97 que distingue as instituições de ensino superior universitárias e os centros universitários, um eufemismo para legitimar as universidades exclusivamente de ensino, como poderá acontecer com a criação de universidades por área do conhecimento (como na transformação dos Cefet's em universidades especializadas) e como já ocorre nas instituições privadas. O Banco indica os instrumentos para a implementação dessa política, enfatizando a importância de redefinir a autonomia universitária em moldes neoliberais, a saber, uma autonomia que signifique o afastamento do Estado da vida da instituição: “Uma maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma no ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente. Uma meta indicativa poderia ser as instituições estatais de nível superior gerarem recursos suficientes para financiar aproximadamente 30% de suas necessidades totais de recursos”.<sup>19</sup>

No âmago desse discurso está a contraposição entre o ensino fundamental (voltado para o conjunto da população) e o ensino superior (pretenidamente destinado às elites privilegiadas que, embora não necessitem do ensino público, desfrutam da maior parcela do orçamento educacional). Este argumento é repetido por intelectuais como o Nobel de economia Gary Becker e em editoriais dos principais jornais brasileiros. Os defensores do ensino público são desqualificados como elitistas e insensíveis ao descalabro do ensino fundamental.

Definido o discurso, o Documento passa à orientação política: “é preciso romper este esquema” mediante ações procedidas com muita cautela. Daí a miríade de projetos na área educacional encaminhados pelo Ministério da Educação. A reforma em curso é feita com o mínimo de alarde possível.

Nos termos do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, “a sociedade brasileira não quer dar mais recursos para a universidade”, fazendo eco a Backer: “os governos que mantêm ensino superior gratuito estão subsidiando as pessoas erradas”.<sup>20</sup> Ainda na interpretação do ministro, “a ênfase

<sup>19</sup> World Bank, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, 1995.

<sup>20</sup> *Exame*, 10 de junho de 1996.

no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado que demandava criar pesquisa e tecnologias próprias (...) hoje este modelo está em agonia terminal”. A ideologia da globalização (com a aceitação passiva da desconexão forçada) fornece ao ministro argumentos para sustentar que “o acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas de países como o Brasil do *know-how* que necessitam. A terceirização das universidades, como fez a Coréia, faz mais sentido do ponto de vista econômico”, enfatiza o ministro.<sup>21</sup>

Em decorrência da exclusão das universidades públicas das políticas prioritárias, o segundo grau público fica igualmente sem lugar no rol das políticas educacionais. A expansão do segundo grau público entraria em contradição com a política de privatização do terceiro grau, e evidenciaria, ainda mais, o caráter segregacionista da política vigente. Resta ao Estado a responsabilidade com o ensino fundamental. De fato, o governo brasileiro tem empreendido importantes mudanças neste nível. A criação de uma nova forma de financiamento da escola fundamental (Fundef) está redesenhando as atribuições dos Estados e municípios. A reforma curricular está moldando as escolas aos “imperativos da globalização” e a avaliação centralizada garante o controle estatal da atividade docente. Formalmente, todos podem usufruir as benesses da *globalização* e as condições de *governabilidade* estariam asseguradas. Este é o mapa das idéias que institui um verdadeiro *apartheid* educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial.

## À guisa de conclusão

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a

<sup>21</sup> *Id., ibid.*

educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a *tese das vantagens comparativas*, os países em desenvolvimento devem perseguir *nichos de mercado* onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado.

A crítica a esse processo de legitimação da exclusão estrutural é dificultada pela crescente adesão dos partidos de esquerda e dos sindicatos à ideologia da globalização e, correlatamente, ao determinismo tecnológico. Neste sentido, os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional. Grande parte dos sindicatos brasileiros, independente da filiação à CUT ou à Força Sindical, está empenhada em acordos com o governo, com o objetivo de propiciar, aos seus associados, cursos de qualificação e treinamento. O corolário é a perda da capacidade de contestação política ao sistema capitalista, favorecendo o avanço das reformas neoliberais e o enraizamento da ideologia da globalização nas classes trabalhadoras que, deste modo, se movem no interior das ideologias dominantes. Os sindicatos tornam-se incapazes de fazer frente ao avanço da barbárie do capital.

Um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito é a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental. Este estudo é, assim, uma contribuição para se edificar esta negação, pois não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar a sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial.