

NOTAS PARA A COMPREENSÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL

Ramon de Oliveira

.....

NOTES FOR THE UNDERSTANDING THE WORLD BANK'S EDUCATION POLICY

RESUMO

Argumenta-se que a proposta educacional do Banco Mundial tem como objetivo acelerar o processo de privatização da educação desencadeado nos países da América Latina. Por outro lado, destaca-se o fato de que o discurso dessa instituição — sobre o necessário investimento na educação como forma de controle e diminuição da pobreza — mostra-se contraditório com suas recomendações de ajustes, já que suas proposições determinam a diminuição da intervenção estatal no financiamento das políticas sociais e acarretam, na prática, o aumento da exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Banco Mundial, educação, descentralização da educação, teoria do capital humano

ABSTRACT

It is argued that the World Bank's education policy aims to speed the process of privatization of education in Latin American countries. It stands out the fact that the discourse of this international organization — of the necessary investment in education as a control form and decrease of the poverty — appears to be contradictory with its policy recommendations, because its propositions determine the reduction of the state capacity for intervening in the financing social policy and they provoke, in practice, the increase of the social exclusion.

KEY WORDS: World Bank, education, decentralization, human capital theory

INTRODUÇÃO

Embora se saiba que o Banco Mundial não tem como objetivo principal as políticas sociais, pode ser destacado que, no transcorrer da década de 80, houve uma maior preocupação da sua parte em destinar maiores recursos para os projetos na área de educação. Sob inspiração da Teoria do Capital Humano, essa instituição tem apostado na importância da educação para a diminuição das desigualdades sociais existentes nos países em desenvolvimento¹.

Segundo Coraggio², a importância que o Banco Mundial assume para as políticas educacionais é devida ao fato de o mesmo ser a principal fonte externa de recursos para a educação básica. Além disso, a sua aproximação com o FMI tem repercutido diretamente na possibilidade de algumas nações contratarem novos empréstimos, ou seja, essa sua proximidade tem “obrigado” os governantes a aceitarem suas recomendações para contrair novos investimentos junto ao setor financeiro internacional.

Seja essa relação dos governantes latino-americanos com o Banco Mundial de subordinação ou de cumplicidade, o fato é que as proposições dessa instituição foram aos poucos incorporadas nas políticas de reestruturação do Estado que

vêm sendo desencadeadas na maioria dos países dessa região. Analisar, particularmente, suas proposições na arena educacional é o objetivo deste trabalho.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO
E O BANCO MUNDIAL

A preocupação do Banco Mundial com a educação — da mesma forma que ocorre com a CEPAL³ —, está intimamente vinculada à modificação radical no quadro de pobreza presente nos países da América Latina. Para essas instituições, o quadro de distribuição de riqueza é muito pouco explicado pelas relações de força e de poder existentes no interior dessas sociedades. Ao pautar as análises da problemática social a partir de fenômenos isolados, sem contemplar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais, o Banco Mundial credita à educação o poder de redefinição do quadro social existente.

¹ LEHER. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”.

² CORAGGIO. *Desenvolvimento humano e educação*: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa de educação para todos.

³ CEPAL. *Transformación productiva con equidad*: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa; CEPAL, UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.

A defesa de um maior investimento na educação como recurso à melhoria da distribuição de renda é a expressão literal do ressurgimento da teoria do capital humano, devidamente criticada por Frigotto⁴. Como diz o autor, o que essa teoria e seus propagadores desejam é explicar as questões estruturais a partir das relações individuais, do esforço próprio, do mérito individual. Ao fazerem isso, só contribuem para apologizar as relações capitalistas.

Um exemplo desse tipo de perspectiva pode ser encontrado no trabalho de Londoño⁵ que, ao fazer uma análise do quadro de pobreza e desigualdade na América Latina, atribui à deficiência na formação de capital humano a total responsabilidade na modificação da realidade sócio-econômica deste continente.

La reducida inversión en educación básica significó escasez y distribución desigual del capital humano y este hecho, que por lo general no se há considerado bastante en las obras sobre el desarrollo latinoamericano, es el factor principal del aumento de la pobreza y la persistencia de una gran desigualdad durante los últimos 20 años⁶.

Para Londoño, se forem desenvolvidas políticas de crescimento (leia-se ajuste

estrutural) articuladas a um maior investimento na educação básica, será alcançado, com brevidade, um quadro social substancialmente diferente do apresentado no contexto atual.

A debilidade da oferta educacional no continente latino-americano leva esse autor a defender uma concentração de esforços, por parte dos governantes, de modo a garantir, no menor espaço de tempo, uma acentuada elevação nos índices de escolarização de maior parte da população. Na sua perspectiva, essa necessidade deve constar na agenda do dia dos dirigentes, em virtude de os trabalhadores dessa região apresentarem um índice de escolarização inferior aos países desenvolvidos. Para alcançar esse objetivo, Londoño defende um "shock de capital humano", única forma encontrada por ele para elevar os países da América Latina a outro patamar de desenvolvimento.

⁴ FRIGOTTO. *A produtividade da escola improdutiva*: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. FRIGOTTO. *Os delírios da razão*: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.

⁵ Juan Luiz Londoño é economista do Banco Interamericano de Desenvolvimento e fez esse trabalho para ser apresentado na Conferência do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento da América Latina e Caribe, realizada em 1995.

⁶ LONDOÑO. *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina: 1950-2025*, p.36.

Entretanto, segundo o autor, a problemática educacional não apresenta debilidades apenas no aspecto de financiamento mas, principalmente, quanto à sua institucionalidade. Como veremos na transcrição a seguir, a possibilidade de serem alcançados melhores resultados com um maior investimento em educação, segundo o autor, depende da capacidade de os governantes estabelecerem reformas institucionais que implementem, no interior do sistema de ensino, mecanismos coetâneos às mudanças existentes no campo econômico.

Lamentablemente, se necesita más que dine Basta, ro para lograr este "shock de capital humano". Las actuales estructuras institucionales del sistema escolar de la región obstaculizan el camino. El estilo de organización tal vez haya sido adecuado durante las primeras etapas de desarrollo, muchos años atrás, pero la organización burocrática, inflexible y excluyente limita hoy gravemente las posibilidades de ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación. Para que este nuevo esfuerzo financiero sea efectivo, tiene que coincidir con un desarrollo institucional que incorpore plenamente la racionalidad económica y social de los servicios de educación.

Si se logra un financiamiento más justo, modalidades pluralísticas y autónomas de organización, incentivos para la eficiencia y calidad, una prestación más competitiva de servicios y se da a los usuarios mejor información y recursos financieros, el "shock de capital humano" no sólo mejorará el crecimiento económico y el desarrollo social, sino que también proporcionará un terreno fértil para alcanzar una democracia profunda y sostenible⁷.

A contradição desse tipo de interpretação decorre, como já dissemos anteriormente, da incapacidade desse economista visualizar a problemática da região dentro de uma totalidade maior de fatores, não só no que diz respeito aos índices de desenvolvimento humano, mas, também e principalmente, à sua capacidade de estabelecer um modelo de desenvolvimento articulado com uma maior distribuição da riqueza produzida. Baseando-se nos ideais de competitividade e eficiência, sintetiza a problemática educacional em questões meramente gerenciais, desconectando-a de fatores políticos e sociais determinantes da própria impossibilidade de

⁷ LONDOÑO. *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina: 1950-2025*, p.37.

sistema educacional atender, com maior igualdade, os vários setores da sociedade.

Como mostrou Frigotto⁸, esse tipo de interpretação decorre do referencial epistemológico assumido pelos seguidores da teoria do capital humano. Estes, ao considerarem os fatos isoladamente, ao valorizarem as micro-análises, desprezam os fatores econômicos e políticos próprios do sistema capitalista, que são diretamente responsáveis, inclusive, pela exclusão educacional de um contingente enorme da população.

Na explicitação sobre o que é capital humano e sua importância no momento atual, o Banco Mundial, por meio de seu "Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1995"⁹, explica que suas preocupações com a satisfação das necessidades básicas nas áreas de saúde e nutrição, bem como educacionais, estão muito mais articuladas ao papel que podem ter esses fatores no incremento da produtividade dos trabalhadores e, por conseguinte, da economia, que propriamente o quanto tais satisfações são indispensáveis à formação da cidadania.

A redução da desnutrição por carência de proteínas e o aumento do consumo de micronutrientes como o ferro e o iodo podem, melhorando a capacidade física e mental,

aumentar a produtividade da mão-de-obra. Análises de famílias rurais no sul da Índia e na ilha de Irdanal, nas Filipinas, mostraram que existe estreita associação entre o aumento do peso em relação à estatura (que mede o estado nutricional a longo prazo) e somente estatura (variável substituta da nutrição na infância) com o *aumento da produção* por trabalhador adulto. Nesses casos, o impacto quantitativo que uma nutrição melhor no começo da vida exerce sobre a *produtividade* futura parece ser tão grande como o que freqüentemente se atribui à educação primária¹⁰.

Como pode ser constatado pela transcrição acima, o investimento em capital humano proposto pelo Banco Mundial limita-se ao atendimento dos interesses do mercado. Também pode ser observado que não importa muito se os investimentos estão sendo direcionados às áreas de saúde, nutrição, moradia ou

⁸ FRIGOTTO, A. *Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista.*

⁹ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial.

¹⁰ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial, p.42. Grifos nossos.

educação. O mais importante é que eles possam, no futuro, produzir uma taxa de retorno expressa pelo aumento da produtividade¹¹.

Posição semelhante encontramos em Psacharopoulos¹², quando o mesmo defende o maior investimento em educação enquanto recurso capaz de corrigir o problema econômico imediato de uma parcela considerável da população e, ao mesmo tempo, estabelecer o controle da natalidade. Tal controle seria um instrumento eficaz na diminuição do número de doentes e potencializador do aumento da produtividade das economias em desenvolvimento.

DESCENTRALIZAR PARA PRIVATIZAR

A partir da década de 90, o Banco Mundial redefiniu as áreas consideradas prioritárias para o investimento setorial, relegando o ensino profissionalizante a uma posição secundária e sugerindo que o mesmo tivesse maior participação da iniciativa privada. A partir daí, buscou também articular o investimento em Educação Básica, acentuando sua preocupação na reformulação da gestão educacional.¹³

Para o Banco Mundial, quando as pessoas pagam pelos serviços — como é o caso da educação —, desempenham

um maior controle sobre os mesmos. Deixando sob responsabilidade da iniciativa privada os níveis mais altos do ensino, como a educação superior e parte do nível secundário, criam-se as condições para que o governo invista em níveis inferiores de ensino e, assim, garante-se que um contingente maior da população atinja as hierarquias superiores da educação formal¹⁴.

Segundo Psacharopoulos, a privatização do ensino superior e parte do ensino secundário¹⁵ não inibiria o acesso dos setores economicamente desfavorecidos

¹¹ CORAGGIO. Educación y modelo de desarrollo.

¹² PSACHAROPOULOS. *The role of government and the private sector in fighting poverty*. George Psacharopoulos é consultor sênior do Banco Mundial.

¹³ Sobre essa mudança periódica nos investimentos do Banco Mundial, Marília Fonseca (Fonseca, O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro) nos mostra que ela pode ser detectada se analisarmos a modificação nos investimentos nestas últimas três décadas. Durante a década de 70, o ensino profissional apropriou-se de cerca de 55% desses investimentos, na década de 80, reduziu-se a cerca de 31%. A educação básica saiu do modesto 1%, na década de 70, para alcançar 43% nos anos 80.

¹⁴ PSACHAROPOULOS. *The role of government and the private sector in fighting poverty*.

¹⁵ Adrian Verspoor, quando chefe da Divisão de Educação e Emprego do Departamento de População e Recursos Humanos do Banco Mundial, em 1990, defendia que, além do Estado reduzir os recursos destinados ao ensino secundário e superior, deveria estimular os pais a investirem na educação dos seus filhos (VERSPOOR, Desenvolvimento da educação: prioridades para os anos 90.), mostrando com isso, na nossa compreensão, que a privatização da educação, para o Banco Mundial, não está restrita a alguns níveis de ensino, mas a todo o sistema educacional.

ao seu interior, posto que, para os mesmos, poderiam ser desenvolvidos mecanismos de financiamento como empréstimos e bolsas de estudo.

Para o Banco Mundial, a maior participação da iniciativa privada na educação não faz com que o Estado deixe de ter responsabilidade no processo educativo. Nesse sentido, entende que os governos devem se responsabilizar pela avaliação dos serviços prestados pelas iniciativas privada e pública, de forma que entre ambas possa haver uma maior competitividade, o que acarreta, na prática, um ganho para os clientes.

A necessidade de se implementar mecanismos visando descentralizar a política e a gestão educacional, segundo o Banco Mundial, é um fenômeno global, apresentado em diversos governos, independente de seus vieses ideológicos ou de seus graus de desenvolvimento econômico. Tanto governos democráticos, como o da Espanha e o da Austrália, como governos de ditadura militares têm optado por descentralizar suas ações educacionais¹⁶.

Contudo, segundo o Banco Mundial, nem todas as ações de descentralização da educação objetivam a melhoria da sua qualidade. Muitos países inauguram uma política de forma a assegurarem maior legitimidade política aos seus governantes, ou, então, criam mecanismos concretos que garantam melhor eficiência à

aplicação dos recursos destinados à educação.

Para o Banco Mundial, embora existam diversos motivos para os governos optarem por descentralizar as ações educacionais, tanto administrativos quanto financeiros, a descentralização educacional é, antes de tudo, uma ação política. Na prática, a implementação de medidas nesse sentido mexe com interesses diversos que intervêm na educação, desde a burocracia estatal, partidos políticos, professores, comunidade, etc. Dessa forma, as derrotas em potencial dos governos que se pautam por estes objetivos não decorrem apenas de erros técnicos mas, em muitos casos, em virtude de ferirem os interesses de grupos para os quais a educação é um meio assegurador de seus interesses políticos¹⁷.

Para Fiske, a descentralização é claramente um ato político por objetivar modificar as relações de poder existentes na área educacional. No momento em que a mesma é implementada, alguns grupos perdem o poder anteriormente possuído e outros grupos entram em cena, não só apela aquisição de um novo poder, mas também por passarem a ter

¹⁶ FISKE. *Descentralization of education: politics and consensus*. Edward B. Fiske é consultor do Banco Mundial.

¹⁷ FISKE. *Descentralization of education: politics and consensus*.

responsabilidades que anteriormente não existiam. Principalmente, segundo Fiske, se considerarmos que, na maioria dos casos, as políticas de descentralização objetivam retirar da esfera de um governo central o poder decisório, repassando para níveis inferiores a possibilidade de definir o encaminhamento da educação. Na prática, esse autor entende que, enquanto a política centralizada objetiva assegurar um certo controle sobre a educação, a descentralização desta promove maior legitimidade aos fazedores de política.

Em virtude de a descentralização estar em meio a um conjunto diferenciado de interesses, é necessário que esse processo seja construído por um consenso das forças políticas que interferem diretamente na política educacional. Nesse sentido, o governante não pode deflagrar um processo de descentralização sem buscar uma ação conjunta com professores, políticos, burocratas e comunidade, correndo o risco, caso isto não seja feito, de todo o processo não alcançar os resultados esperados.

Embora o Banco Mundial reconheça a importância da descentralização do processo educacional, entende não poder tomá-la como panacéia para os problemas existentes nessa área. A descentralização da educação pode,

inclusive, provocar resultados negativos no processo ensino-aprendizagem, caso não ocorra uma articulação coerente entre os fatores internos e externos que afetam o rendimento escolar¹⁸.

Uma possível consequência negativa da descentralização é o aumento da diferença entre a qualidade das escolas dos setores populares e as dos mais ricos. Ou seja, em função da descentralização educacional produzir uma maior participação da comunidade no financiamento da educação, é muito provável que as escolas situadas em comunidades com melhor condição econômica aproveitem melhor os benefícios decorrentes dessa nova realidade. Para evitar tal complicação, o governo deve assegurar o financiamento das escolas carentes e todos os mecanismos necessários para que elas ofereçam um melhor serviço¹⁹.

Com a descentralização, o Banco Mundial pretende que, cada vez mais, a política educacional deixe de ser uma responsabilidade imediata do Estado e passe a contar, em definitivo, com a interferência da comunidade educacional, ou seja, pais, alunos e comunidade

¹⁸ FISKE. *Decentralization of education: politics and consensus*.

¹⁹ FISKE. *Decentralization of education: politics and consensus*.

imediatamente ligados à escola. Esta empreitada almeja desburocratizar os ministérios e secretarias de educação e, por outro lado, pretende — por meio do processo de enxugamento da máquina administrativa — tornar o sistema educacional apto para responder a contento às modificações existentes na atualidade.

Contudo, uma análise mais pormenorizada desses objetivos torna claro que o maior interesse do Banco Mundial pela descentralização da gestão educacional é retirar do Estado a responsabilidade pelo financiamento da educação em todos os seus níveis. Segundo o documento “Decentralization of education: community financing”, produzido em 1996²⁰, já existe um conjunto enorme de tentativas bem sucedidas mostrando a possibilidade de as comunidades — sejam estas de origem geográfica, religiosa ou étnica — produzirem mecanismos eficientes, em acordo com o poder público, que assegurem o atendimento educacional para grupos sociais que, se ficassem à espera da ação estatal, teriam maiores dificuldades de receber algum nível de educação.

Segundo Bray, a importância da comunidade intervindo na construção e manutenção da escola não decorre apenas da sua participação no financiamento da

educação. A sua importância maior decorre da compreensão de que os pais, ao serem co-responsáveis pelo financiamento direto da educação, mostram-se mais preocupados com o desempenho dos seus filhos no interior da escola. Em virtude de serem financiadores diretos das escolas, os pais tornam-se mais propensos ao acompanhamento do desempenho do professor e passam a interferir diretamente no cotidiano da escola.

Conclusões como estas também são desenvolvidas em outro documento do Banco Mundial²¹, fruto de uma pesquisa realizada em cinco países em desenvolvimento (Colômbia, República Dominicana, Filipinas, Tanzânia e Tailândia). O objetivo desta pesquisa foi responder se os estudantes das escolas privadas realmente teriam melhor desempenho do que os estudantes das escolas públicas e, caso isso fosse comprovado, quais seriam os motivos.

²⁰ BRAY. *Decentralization of education: community financing*. Mark Bray escreveu esse livro como pesquisador visitante do Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial.

²¹ JIMENEZ; LOCKHEED. *Public and private secondary education in developing countries: a comparative study*. Emmanuel Jimenez é chefe da Divisão de Pobreza e Recursos Humanos do Departamento de Política do Banco Mundial. Marlaime E. Lockheed é a principal especialista em educação do Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial.

De acordo com os resultados obtidos ficou comprovado que, na prática, os estudantes das escolas privadas mostraram melhor desempenho. Contudo, não foram identificadas grandes diferenças nas estruturas de ambas — tanto no que se refere às dependências físicas como aos recursos instrucionais disponíveis nas duas redes de ensino —, que justificassem as diferenças de rendimento.

Se não estava na estrutura física, no tempo de ensino, na qualificação dos professores — haja vista que os professores melhores preparados estavam nas escolas públicas —, onde estaria, então, a responsabilidade pela maior eficiência da escola privada? A resposta centrou-se, exatamente, no processo de gerenciamento da escola. De acordo com o relatório da pesquisa, as escolas particulares, em virtude de terem maior autonomia administrativa que as escolas públicas, equacionam melhor suas questões cotidianas, como por exemplo: contratação e demissão de professores; seleção de livros didáticos; compra de material para a escola; reformulações no currículo escolar; etc. Junte a isso o fato de as escolas privadas desenvolverem melhores estratégias para a aprendizagem dos alunos e o fato de os pais acompanharem mais de perto o desempenho dos seus filhos.

A pesquisa concluiu que, embora tenha sido constatada a maior eficiência das escolas privadas, não se deveria eliminar, por completo, o financiamento público da educação. Entretanto, havia a necessidade de os governos estimularem uma maior participação da iniciativa privada no campo educacional.

Jimenez e Lockheed afirmam que a intervenção do Estado na educação só se justifica em virtude das dificuldades que possam ter os indivíduos para financiarem seu acesso à educação ou como mecanismo governamental para o alívio da pobreza. Dessa forma, dado que muitos governos encontram-se em condições difíceis de manterem tal financiamento, nada mais justo que incentivar uma maior participação da iniciativa privada. Tal esforço, segundo esses dois funcionários do Banco Mundial, tem sentido ao se constatar que a iniciativa privada, além de desempenhar com melhor qualidade a atividade educacional, o faz com menores custos.

Segundo o mesmo documento, ao se promover uma maior participação da iniciativa privada no campo educacional, haveria uma maior possibilidade de o Estado investir os seus recursos na melhoria da qualidade da educação pública. Por outro lado, a iniciativa privada, ao desenvolver mecanismos para atrair novos alunos, obrigaria a rede pública a

reestruturar-se para competir no mercado pelos mesmos alunos, o que só poderia ser efetivado em virtude da melhoria da qualidade dos seus serviços²².

Essa afirmação do Banco Mundial, de que o desempenho das escolas privadas é superior ao das escolas públicas em função de elas aproveitarem melhor seus recursos e que estes também seriam de grandeza inferior aos destinados às escolas mantidas pelo poder público não encontra sustentação empírica. Como é notório, as melhores escolas privadas são aquelas que cobram as mensalidades mais caras, logo isso implica dizer que o melhor desempenho de seus alunos não decorre unicamente da qualidade de seus serviços, mas em razão de estas escolas serem financiadas pelos e direcionadas aos setores da sociedade que dispõem de maior poder aquisitivo. Conseqüentemente, a qualidade dessas escolas não pode ser analisada apenas em função de serem privadas mas, principalmente, em função do público para o qual estão voltadas.

O próprios defensores das idéias do Banco Mundial, como Castro²³, reconhecem que as escolas técnicas federais brasileiras, por atenderem uma parcela economicamente privilegiada da sociedade, conseguem ter um desempenho bastante satisfatório na qualidade do ensino. Basta se observar

que a justificativa para a reforma do ensino ministrado por estas decorre do fato de elas servirem como um espaço para os estudantes prepararem-se melhor para o ensino superior e não como espaço de formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prevalência de medidas de cunho privatizante e a diminuição dos recursos para a educação têm provocado o contrário do que é objetivado pelo Banco Mundial no processo educacional. O chefes de governos e os responsáveis pelas políticas educacionais insistem em negar que a tão almejada qualidade da educação só pode ser alcançada com a destinação de mais recursos à educação e não o contrário.

O caso da descentralização, um dos pontos mais comuns em quase todas as reformas dos países da América Latina, é a expressão de que a simples desburocratização não pode ser efetivada apenas com a transferência de responsabilidades.

Carnoy e Castro, defensores dessas reformas, admitem os insucessos da descentralização e afirmam não poder

²² JIMENEZ; LOCKHEED. *Public and private secondary education in developing countries: a comparative study*.

²³ CASTRO. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?*

ocorrer a melhoria da qualidade educacional se não forem mantidos ou, na maioria dos casos, aumentados os investimentos do Estado na área educacional.

A experiência da América Latina e do Caribe indica que a versão financeira de descentralização pode propiciar a melhoria da educação no nível local, mas seus efeitos positivos desaparecem quando os gastos com educação e o *know-how* técnico do governo central são reduzidos (ou, como no caso brasileiro, suprimidos). Os resultados podem também se tornar mais díspares (no Brasil, essa disparidade continua elevada), porque os municípios pobres dispõem de menos recursos financeiros, técnicos e humanos próprios para investir em educação do que as regiões mais afluentes. Para que a descentralização melhore a qualidade e reduza as disparidades, o processo de descentralização ainda requer a presença constante do governo central e o compromisso de fornecer os recursos necessários às regiões e escolas mais pobres²⁴.

Outra recomendação que tende a se universalizar em toda a América Latina diz respeito à formação de professores.

Uma vez constatada sua ineficiência, o Banco Mundial recomenda que a formação docente seja restrita àqueles que possuem uma formação universitária.

Sobre a necessidade de se repensar a formação docente, cremos que todos os educadores mostram-se de acordo. Contudo, os grandes males da educação na América Latina não decorrem apenas dessa má formação. Admitir essa deficiência como a responsável pelos insucessos educacionais é fechar os olhos diante de uma realidade totalmente adversa na qual está inserida grande parte da população.

Além das condições materiais de sobrevivência que dificultam a aprendizagem dos alunos oriundos das camadas populares, existe ainda um verdadeiro processo de desestímulo à atividade do magistério. Estampam-se, em todos os meios de comunicação e na vasta literatura educacional, o empobrecimento crescente daqueles que resolveram seguir o magistério. Dessa forma, se podemos aceitar que temos um amplo número de professores com formação deficiente, não é de menor importância as conseqüências que essa diminuição do poder de compra do docente tem sobre o desempenho de suas atividades.

²⁴ CARNOY; CASTRO. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos?

Carnoy e Castro, por meio de um quadro informativo, mostram que, em todos países latino-americanos, uma das profissões que mais sofreu com o processo de reestruturação do Estado foi a do magistério.²⁵ Dessa forma, é de todo impossível acreditar que haja um real interesse em melhorar substancialmente a qualidade do ensino se os mediadores desse processo não são valorizados.

No Brasil, a situação não é diferente. Como exemplo, podemos citar uma pesquisa desenvolvida no município do Rio de Janeiro sobre as condições salariais dos professores e suas repercussões na educação. Segundo a pesquisa, cujo resultado não difere de muitos outros estados e municípios brasileiros, ocorreu uma verdadeira desvalorização desta profissão. Nessa pesquisa registra-se que, para os professores ligados ao ensino fundamental, houve uma perda salarial, no período compreendido entre 1979 e 1996, de cerca de 85%. Ou seja, os professores, hoje, percebem cerca de 15% dos seus salários de 1979²⁶.

A desvalorização do magistério não se circunscreve ao cotidiano da sala de aula, mas tem repercussões diretas sobre o sistema educacional. Por conta desse processo de diminuição contínua dos salários, cria-se uma repulsa à profissão. A grande expressão desse fato é a diminuição da procura dos cursos de

graduação destinados à formação de professores²⁷, bem como o abandono dessa profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 1991: la tarea acuciante del desarrollo*. Washington, 1991.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial: perspectivas regionales. Reformas laborales y económicas en América Latina y el Caribe*. Washington, 1995a.

²⁵ Segundo esse quadro demonstrativo, observa-se que, de todos os países latino-americanos (nesse quadro não está incluso o Brasil), somente no Uruguai e no Chile registrou-se um ganho salarial dos professores entre o ano de 1980 e a década de 90. No restante dos países há uma perda substancial da capacidade de compra dos salários.

²⁶ Pava et al. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente.

²⁷ O desinteresse pela atividade do magistério pode ser estendida a praticamente todos os países da América Latina. No Peru, Uruguai e Costa Rica observou-se um crescimento considerável do número de pessoas não formadas para o magistério exercendo estas atividades. Dentre esses três, o caso do Peru parece o mais sério pois, em 1990, registrou-se que cerca de 50% dos professores de nível médio e uma cifra maior do que esta no ensino fundamental não possuíam habilitação (World Bank apud Carnoy; Castro. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos?).

- BANCO MUNDIAL. *Informe del Banco Mundial sobre investigaciones relativas a políticas de desarrollo. El Estado como empresário: aspectos económicos y políticos de la propiedad estatal* (resumen). Washington, 1995b.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial*. Washington, 1995c.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial: el estado en um mundo em transformación*. Washington, 1997.
- BANCO MUNDIAL. Estratégias de Assistência aos Países – Brasil (1997). In: VIANA JR., Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998. p.87-148.
- BRAY, Mark. *Decentralization of education: community financing*. Washington: World Bank, 1996.
- CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/INEP, 1997.
- CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de Moura. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio de Moura (org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p.9-96.
- CEPAL. Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile, marzo de 1996.
- CEPAL / UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, agosto de 1992.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.
- CORAGGIO, José L. Educación y modelo de desarrollo. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Políticas Educativas en América Latina. Santiago do Chile, 5 a 6 de dezembro de 1994.
- CORAGGIO, José L. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa de educação para todos*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1996a.
- CORAGGIO, José L. Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre Educação Escolar no Marco das Novas Políticas Educacionais. São Paulo (PUC), 2 a 4 de setembro de 1996b.
- FISKE, Edward. *Decentralization of education: politics and consensus*. Washington: World Bank, 1996.

- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.169-165.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.77-108.
- JIMENEZ, Emmanuel; LOCKHEED, Marlaine. *Public and private secondary education in developing countries: a comparative study*. World Bank (discussion papers, 309). Washington, 1995.
- LEIHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio da pobreza"*. 1998, 267f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LONDOÑO, Juan Luis. *Pobreza, desigualdad y formación del capital humano en América Latina: 1950-2025*. Washington: Banco Mundial, 1996.
- MIDDLETON, John. *Vocational Education and training*. 3. ed. World Bank Discussion papers, n. 51, Washington: World Bank, 1993.
- PAIVA, Vanilda et al. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p.109-119, mar. 1997.
- PSACHAROPOULOS, George. O alívio da pobreza na América Latina. *Finanças e desenvolvimento*. Washington, p.17-19, mar. 1990.
- PSACHAROPOULOS, George et al. *La pobreza y la distribución de los ingresos en América Latina: historia del decenio de 1980*. World Bank technical paper, n. 351, Washington, 1997.
- PSACHAROPOULOS, George. *The role of government and the private sector in fighting poverty*. World Bank technical paper, n. 346, Washington, 1997.
- VERSPoor, Adrian. Desenvolvimento da educação: prioridades para os anos 90. *Finanças e desenvolvimento*. Washington, p.20-23, mar. 1990.
- WORLD BANK. *Vocational and technical education and training*. A World Bank policy paper, Washington, 1991.