UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

MARIANA MEDEIROS BERNUSSI

**Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco
Mundial e do *Education For All* no caso Brasileiro**

São Paulo
2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

**Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco
Mundial e do *Education For All* no caso Brasileiro**

MARIANA MEDEIROS BERNUSSI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Ciências – Programa de Pós-Graduação em Relações em Internacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Schor

São Paulo
2014

MARIANA MEDEIROS BERNUSSI

**Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco
Mundial e do *Education For All* no caso Brasileiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Ciências – Programa de Pós-Graduação em Relações em Internacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Schor

Banca Examinadora:

Profa. Dra. ADRIANA SCHOR (IRI – USP)

Prof. Dra. JANINA ONUKI (IRI – USP)

Profa. Dra. BASÍLIA MARIA BAPTISTA AGUIRRE (FEA – USP)

São Paulo
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

BERNUSSI, Mariana Medeiros.

Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do *Education For All* no caso Brasileiro

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Schor (IRI-USP)

101 páginas

Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014

Organizações Internacionais, Educação, Banco Mundial, *Education for All*, Brasil

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi desenvolvida com o apoio de recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Dra. Adriana Schor, primeiramente pelo incentivo para que eu seguisse adiante na minha proposta de pesquisar educação, esse impulso foi fundamental para chegarmos aqui hoje. Muito obrigada pela confiança e pela oportunidade de trabalharmos juntas. Seu apoio, seus questionamentos e conselhos foram os principais colaboradores para a conclusão dessa dissertação.

Registro também um agradecimento aos professores do IRI que me acompanharam na trajetória acadêmica, especialmente à Profa. Dra. Janina Onuki e ao Prof. Dr. Kai Eno Lehmann, ambos integrantes da banca do exame de qualificação e cujas contribuições foram valiosíssimas, e também à Profa. Dra. Deisy Freitas de Lima Ventura e à funcionária Gisele Castro, não só pelo suporte acadêmico, mas antes pela amizade.

Também gostaria de agradecer às minhas amigas pós-graduandas Thalita, Érika, Patrícia, Bianca e Ana, que acompanharam de perto minhas alegrias e angústias, e que tornaram cada passo mais leve. Igualmente, agradeço às minhas amigas Nathália, Marília, Lilian, Stê, Anne, Carol, Bárbara e ao Caio, por toda torcida. Vocês foram meu “descanso na loucura”, como dizia Guimarães.

Por fim, agradeço, de forma especial à minha família pelo apoio, força e amor incondicional. Ao meu pai e minha mãe, vocês são meu maior exemplo de esforço e perseverança. À Nana, a irmã que eu sempre sonhei, a flor mais bela do meu jardim. E ao Zé, pelo amor, companheirismo, carinho, muita paciência e pelo apoio que você me deu em todos os momentos, desde o início. Dedico esta dissertação a vocês.

RESUMO

A dissertação pretende explorar a agenda da educação nas relações internacionais por meio do papel das organizações internacionais. Inseridos em uma realidade multilateral, organismos como a UNESCO, a UNICEF, o PNUD, a OCDE, a OIT e o Banco Mundial ganham cada vez mais espaço na arena internacional para discutir educação, alargando as fronteiras da ação política educacional para além do âmbito nacional. O objetivo desse trabalho é traçar um panorama histórico do entendimento destas organizações internacionais sobre o tema da educação, além de identificar qual das agências é protagonista na definição de projetos e programas educacionais. Perante a ascensão do Banco Mundial com o mandato da educação, confirmada por sua liderança na iniciativa *Education for All*, ainda pretende-se realizar um estudo de caso sobre as propostas do Banco Mundial na educação brasileira. A dissertação está dividida em dois artigos. O primeiro consiste em uma análise da educação de acordo com a percepção que as organizações internacionais possuem do tema, com foco na UNESCO e no Banco Mundial. O segundo artigo investiga os projetos do Banco Mundial desenvolvidos para o Brasil a partir de 1990. A finalidade do estudo é analisar de que forma os objetivos do *Education for All* estão presentes nesses projetos e se eles contribuem para uma mudança nas regulações, práticas e prioridades nacionais, e de que forma.

Palavras-chave

Organizações Internacionais – Educação – Banco Mundial – *Education for All* – Brasil

ABSTRACT

The dissertation has the purpose to explore the agenda of education in international relations through the role of international organizations. Inserted in a multilateral reality, organizations such as UNESCO, UNICEF, UNDP, OECD, ILO and the World Bank are gaining more space in international arena to discussing education, broadening the boundaries of educational policy-making beyond the national level. The aim of this study is to chart a historical overview of the understanding that these international organizations have about the topic of education, and identify which agency is the protagonist in the definition of the educational projects and programs. Given the rise of the World Bank, with the mandate of education, confirmed by its leadership in the Education for All initiative, the text also intends to conduct a case study on the proposals of the World Bank for Brazilian education. The dissertation is divided into two papers. The first one consists of an analysis of education according to the perception that international organizations, focusing on UNESCO and the World Bank. The second article investigates the Bank projects developed in Brazil since 1990. The purpose of the study is to examine how the goals of Education for All are present in these projects and if they contribute to a change in national regulations, practices and priorities, and how.

Key words

International Organizations – Education – World Bank – Education for All – Brazil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 ARTIGO 1. O Multilateralismo Educacional: A Abordagem Das Organizações Internacionais Em Relação À Educação	
Resumo	13
Abstract	14
1. Introdução	15
2. Educação como uma preocupação multilateral	17
3. A evolução das organizações internacionais no tratamento da educação	20
3.1. Educação para o crescimento econômico	22
3.2. Educação para os desfavorecidos	25
3.3. Educação para o desenvolvimento sustentável	28
3.4. Educação para a redução da pobreza	31
4. UNESCO, Banco Mundial e o mandato da educação	33
4.1. A ascensão e queda da UNESCO	33
4.2. O Banco Mundial como principal agente na educação	38
5. Conclusão	42
6. Referências Bibliográficas	45
 ARTIGO 2. A Convergência entre as propostas do Banco Mundial e o <i>Education for All</i> na educação brasileira	
Resumo	49
Abstract	50
1. Introdução	51
2. O <i>Education for All</i>	52
2.1. Qual educação?	54
2.2. A inserção do Banco Mundial	56
3. A relação entre o Brasil e o Banco Mundial	59
3.1. Etapas da atuação do Banco Mundial no Brasil	59
3.2. O <i>policy-making</i> educacional	62

4.	Projetos educacionais acordados entre Brasil e Banco Mundial	66
4.1.	Os projetos não-EFA	69
4.2.	O comprometimento com o EFA	71
4.3.	O impacto dos projetos educacionais do Banco Mundial na prática político-administrativa do Brasil	75
5.	Conclusão	81
6.	Referências Bibliográficas	83
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		87
ANEXO A -	Projetos Educacionais acordados entre o Brasil e o Banco Mundial	90
ANEXO B -	Listagem dos Projetos classificados como <i>Education For All</i>	92
ANEXO C -	Listagem dos Projetos Educacionais Não Classificados como EFA	99
ANEXO D -	Questionário Aplicado aos 20 Projetos Analisados	101

INTRODUÇÃO

A princípio, o tema da educação parece estar dissociado da agenda de pesquisa das Relações Internacionais. Esta disciplina, que se afirmou pelo estudo das relações de poder entre Estados soberanos, tem presenciado uma ampliação de perspectivas e uma pluralidade de objetos de estudo vinculados à compreensão do sistema internacional. Os temas ligados ao comércio, aos direitos humanos, ao meio ambiente, à agricultura, à saúde, além de perspectivas como o multilateralismo, a globalização e a governança global, passaram a compor a esfera das Relações Internacionais. É dentro dessa pluralidade que se insere o estudo da educação e a dissertação impressa aqui.

A pauta da educação das Relações Internacionais será analisada nessa dissertação a partir de três perspectivas. A primeira delas é a do desenvolvimento. O desenvolvimento é um conceito que assume diversos significados para grupos diferentes e em momentos históricos distintos. No final dos anos 1980, os aspectos sociais do desenvolvimento, como a redução da pobreza, o desenvolvimento sustentável, o direito à saúde de qualidade e o acesso à educação, emergiram na dianteira do conceito. Instituições nacionais e internacionais passaram então a realizar um esforço com o intuito de promover a educação como um instrumento de geração de bem-estar, na medida em que proporciona a expansão das capacidades individuais e do acesso a oportunidades.

A educação também será analisada a partir da perspectiva das Organizações Internacionais. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, uma comunidade de organizações surgiu no âmbito internacional na tentativa de regular as relações entre os Estados, promovendo a paz e a segurança. O escopo e o número de organismos vêm expandindo desde então, englobando temas como a igualdade de gênero, a proteção aos refugiados, a preservação do meio-ambiente, a ciência e a educação. A educação, que sempre foi fundamentalmente uma preocupação doméstica, passa a integrar o domínio da cooperação internacional por meio das organizações internacionais, no sentido de produzir uma cultura global de educação.

Por fim, a educação será considerada na dissertação como inserida no que é possível denominar “políticas sociais globais”. Trata-se da dimensão internacional da produção

de políticas públicas que serão aplicadas em âmbito doméstico. No caso da educação, essas políticas globais são produzidas no âmbito das organizações internacionais, individualmente ou através de conferências e congressos que produzem declarações e recomendações conjuntas, e implementadas localmente através de mudanças na política educacional nacional. Neste estudo, as organizações internacionais são vistas como agentes nas relações internacionais, não apenas receptoras e transmissoras de um modelo elaborado externamente à elas. Enquanto tal, atuam como produtoras e difusoras de normas, regras e padrões de interação que afetam as ações e escolhas dos atores domésticos. Assim, essas diretrizes internacionais podem afetar em última instância as escolhas nacionais dos países.

Assim, esse processo se dá em dois momentos. No primeiro, os organismos internacionais promovem novas políticas educacionais e influenciam o conteúdo dos debates nacionais acerca da educação. Isso gera uma capacidade de iniciar mudanças na política nacional de educação (*policy*), seja através de uma alteração nos objectivos globais que norteiam as políticas educacionais ou das técnicas e instrumentos utilizados para atingir esses objetivos. Isto posto, as organizações também são capazes de alterar a própria natureza da política de educação doméstica (*politics*¹), ou seja, o processo de tomada de decisão em matéria educacional e a natureza dos procedimentos, formais e informais, que são seguidos pelos entes nacionais para chegarem a uma decisão².

O texto está dividido em duas partes, seguindo a proposta do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo de estruturar a dissertação na forma de dois artigos. Assim, o primeiro artigo aborda o tema do multilateralismo educacional, focando na atuação das organizações internacionais na educação em nível nacional e global. O artigo traz uma análise histórica dos principais organismos que tratam do tema educacional, a saber: UNESCO, Banco Mundial, PNUD, UNICEF, OCDE e OIT, seguido por uma discussão mais específica sobre o papel dos dois primeiros. A

¹ Na língua portuguesa, *policy* e *politics* possuem a mesma tradução, “política”. Porém, *policy* se refere às diretrizes, aos princípios, à filosofia, à linha de ação implementada por qualquer tipo de instituição, inclusive o governo nacional. Já *politics* se refere à ciência que trata dos fenômenos relativos ao Estado, a ciência política.

² O modelo teórico descrito acima, que avalia a influência das organizações internacionais (variável independente) na elaboração de políticas de educação nacional (variável dependente), pode ser consultado para análises adicionais em LEUZE, K.; BRAND, T.; JAKOBI, A. P.; MARTENS, K.; NAGEL, A. “Analysing the two-level game: international and national determinants of change in education policy making”. *TranState working papers*, nº 72, 2008.

finalidade última do artigo é identificar qual das organizações detém hoje o mandato da educação no âmbito internacional, ficando claro que esse papel cabe ao Banco Mundial.

O segundo artigo faz um estudo de caso da atuação do Banco Mundial na formulação de políticas para a educação brasileira. O ponto de partida é a identificação do discurso do Banco Mundial com a iniciativa *Education for All* (EFA) enquanto um instrumento de política educacional do Banco em nível global. Com o objetivo de verificar se esse discurso de agência promotora do EFA se reflete na prática, o artigo segue identificando os projetos realizados no Brasil em parceria com o Banco e analisa sua correspondência com as metas do EFA. Além disso, o segundo objetivo é analisar qual é o impacto político-administrativo, se é que existe algum, das políticas educacionais do Banco Mundial no Brasil e de que forma as orientações do Banco contribuem para uma mudança nas regulações, práticas e prioridades nacionais.

A escolha metodológica a dissertação está centrada inicialmente na dimensão histórica com o intuito de elaborar um panorama político-institucional do caso em estudo. Posteriormente, utiliza-se da análise de documentos e do discurso impresso neles. Além dos relatórios produzidos pelas próprias organizações internacionais, no segundo artigo são utilizados os documentos “Project Information Document”, “Project Appraisal Document” e “Implementation Completion and Results Report” correspondente a cada projeto do Brasil com o Banco Mundial, quando existentes.

Artigo 1

O Multilateralismo Educacional: A abordagem das Organizações Internacionais em relação à Educação

Resumo

O presente artigo pretende analisar como o tema da educação é tratado pelas organizações internacionais. Inseridas em uma realidade multilateral, organismos como a UNESCO, A UNICEF, o PNUD, a OCDE, a OIT e o Banco Mundial ganham cada vez mais espaço na arena internacional para discutir educação e estabelecer as diretrizes a serem seguidas pelos seus países membros. O objetivo é realizar uma análise histórica para identificar a evolução do entendimento das organizações internacionais sobre o tema da educação, além de identificar como cada uma define o conceito de educação e os momentos em que estas instituições mais se destacaram na arena internacional perante as demais. Diante desse quadro, o artigo irá discutir com mais atenção o papel da UNESCO e do Banco Mundial, concluindo com o argumento de que a UNESCO perdeu parte de seu mandato da educação para o Banco Mundial, que é hoje a organização mais ativa na definição e elaboração de projetos de educação com seus países membros.

Palavras-chave

Educação – Organizações Internacionais – Banco Mundial – UNESCO

Addressing Educational Multilateralism: The Approach of International Organizations regarding Education

Abstract

The present article intends to analyze how international organizations treat the topic of education. Inserted into a multilateral world, organizations such as UNESCO, UNICEF, UNDP, OECD, ILO and the World Bank are gaining even more space in the international arena to discuss education and establish guidelines to be followed by its member states. The purpose of this article is to conduct a historical analysis to identify the evolution of the understanding of international organizations on the subject of education, besides identifying how each one of them defines the concept of education and the moments each institution was more prominent in the international arena compared to the others. Given this scenario, the article shall discuss more carefully the role of UNESCO and the World Bank, concluding with the argument that UNESCO has lost part of its mandate on education for the World Bank, which is now the most active organization in defining and developing education projects with its member states.

Key words

Education – World Bank – UNESCO

O Banco Mundial de uma agência voltada para a reconstrução européia (sic) transformou-se, nos termos de Noam Chomsky, num dos principais “Senhores do Mundo”. (LEHER, 1999)

1. Introdução

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, uma comunidade de organizações emergiu no sistema internacional com o intuito de promover a paz, a segurança e o desenvolvimento em escala global. Na tentativa de estabelecer um sistema mundial mais justo e igualitário, algumas organizações internacionais passaram a exercer um papel importante na produção e cumprimento de padrões e normas sobre os diversos temas que circundam a vida humana, inclusive a educação.

Os sistemas de educação são, sem dúvida, ferramentas fundamentais para o desenvolvimento humano, social e econômico, no sentido em que proporciona maior acesso a oportunidades e recursos necessários para garantir um padrão de vida decente, amplia a gama de escolhas dos indivíduos e equipa as pessoas com as habilidades e competências para desempenhar um papel ativo na sociedade e na economia, além de expandir suas capacidades, permitindo um aumento geral de bem-estar aos indivíduos. Colocando de forma mais simples, a educação é uma forma de garantir aos indivíduos uma vida melhor para si e para suas famílias, e ao mesmo tempo contribuir para a riqueza e o progresso de suas sociedades. No entanto, a educação também engloba funções muito mais amplas, gerando impacto sobre a qualidade e a capacidade de uma sociedade em governar-se com sucesso. A educação para o desenvolvimento tornou-se um preceito mundial tomado como certo e evidente (CHABBOTT, 1998).

O presente artigo pretende fornecer uma visão sobre um tema que tem crescido em visibilidade e importância, o multilateralismo no campo da educação. Nesse sentido, objetiva traçar a evolução e o processo de tratamento conferido à educação pelas organizações internacionais. Para o estudo, foram selecionadas as seis principais instituições que tratam do tema: UNESCO, Banco Mundial, OCDE, OIT, UNICEF e PNUD. O questionamento que segue à opção por essas organizações é: Por fazerem

parte do sistema ONU, as organizações selecionadas produzem os mesmos discursos no que diz respeito ao papel e aos fins da educação em âmbito global? Se não, quais são os objetivos da educação vistos a partir do olhar dessas instituições ao longo do tempo?

Dentre as organizações internacionais selecionadas, a UNESCO é a única que foi criada como uma agência especializada em educação. Entretanto, a partir dos anos 1980, o Banco Mundial passou a participar de forma mais ativa na definição da agenda educacional no âmbito internacional, através da concessão de empréstimos e de investimentos, dirigidos à infraestrutura escolar e projetos de capacitação de professores, entre outros. Assim, outras questões que permeiam este artigo são: Como os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, se envolveram na educação? A UNESCO é ainda a organização mais influente e importante no setor educacional? A hipótese central do presente artigo é que atualmente a UNESCO perdeu essa posição de detentora do mandato da educação para o Banco Mundial.

O artigo possui dois objetivos principais. O primeiro é identificar as mudanças nos discursos e na abordagem das organizações internacionais sobre a educação. Para tal, será elaborado um painel histórico-temático especificando quais são as organizações mais influentes em cada período e qual é o escopo da sua agenda para a educação. O segundo objetivo deste trabalho é investigar qual organização detém hoje o mandato da educação. Nesse sentido, o texto faz uma análise histórica da UNESCO e do Banco Mundial relacionada ao processo de envolvimento e participação dessas duas organizações na educação.

O texto está organizado em três seções. A primeira discute como a educação passou a ser um tema relevante de análise pelos organismos internacionais. A segunda seção trata da mudança no discurso das organizações internacionais sobre como estas viam a educação e como deveria ser a política educacional. Por fim, a última seção está focada na atuação da UNESCO e do Banco Mundial, de forma que compara e contrapõe as duas agências.

2. Educação como uma preocupação multilateral

A relação entre educação e desenvolvimento surgiu com as nações de mentalidade desenvolvimentista e tornou-se cada vez mais atraente para a comunidade internacional desde os anos 1950 (COX, 1968). Chabbott e Ramirez (2000) afirmam haver duas justificativas para o surgimento de tal confiança na educação como um caminho viável para o desenvolvimento tanto em nível individual como coletivo. O primeiro está relacionado com a ideia da educação como um investimento em capital humano³ para aumentar "a produtividade do trabalho e contribuir para o crescimento econômico e o desenvolvimento na sociedade", de acordo com o que se entende por progresso, bem-estar material e desenvolvimento econômico. A segunda razão se dá devido à inserção da educação dentro da categoria dos chamados direitos humanos⁴, na medida em que a educação seria uma forma de incentivar os indivíduos a melhorarem suas habilidades e participarem ativamente em todos os aspectos econômicos e nos processos políticos de suas sociedades.

A crença na educação como uma ferramenta para o desenvolvimento levou ao surgimento de uma nova ideia para a educação, a "ideologia do desenvolvimento educacional"⁵, como definido na obra de Cox (1968). Ela foi elaborada dando primazia ao papel da educação como motor do progresso econômico. Segundo o autor, é mais provável que o investimento em recursos humanos produza um retorno maior em

³ Os pais da teoria do capital humano, Theodore Schultz (1961) e Gary Becker (1962), através de análises empíricas, introduziram a noção da educação como um investimento nacional. Eles tentaram quantificar a contribuição da educação para o crescimento a partir do estudo do desenvolvimento econômico na Europa do pós-guerra, partindo das ideias dos economistas clássicos, como Adam Smith e John Stuart Mill, de que a educação é um elemento integrante do Capital, enquanto um fator de produção de bem-estar. Para Schultz (1961), o investimento em educação deve ser analisado como um fator independente na produção, separado do capital financeiro. Em um estudo quantitativo complementar, Frederic Harbison encontra uma correlação positiva entre o estoque de capital humano e o nível de desenvolvimento econômico de um país específico (RESNIK, 2006). Assim, a teoria despertou o interesse de um grupo grande de especialistas, tomadores de decisão, políticos, sociólogos e economistas.

⁴ De acordo com o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), toda pessoa tem direito à educação. Além disso, a educação "será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos" (SARAIVA, 2012).

⁵ O termo ideologia é usado com o significado de doutrina destinada a produzir uma ação, uma interpretação de realidades que serve como um guia de ação. Ideologias podem estar limitadas em escopo, por exemplo, para a educação e o desenvolvimento econômico ou o papel das organizações internacionais na política internacional, assim como interpretações abrangentes da mudança histórica.

termos de crescimento econômico do que o investimento em capital físico. Além disso, esse investimento também é socialmente mais benéfico, pois melhora o bem-estar individual e a capacidade de ganho dos indivíduos.

As organizações internacionais passaram a desempenhar um papel central na definição e complemento da agenda educacional nos sistemas nacionais através da definição de que educação é essa, das estatísticas sobre a educação mundial, das performances dos indicadores e benchmarks seguidos pelo sistema educacional globalmente (DALE, 2005).

Apesar desses organismos concordarem quanto à importância da educação para o desenvolvimento, nunca houve uma posição unificada, nem entre as agências, nem ao longo do tempo. As divergências entre as organizações internacionais podem ser observadas principalmente quanto à escolha de prioridades para a educação como um meio para o desenvolvimento.

Por um lado, algumas organizações tendem a pensar a educação a partir de um ponto de vista econômico (SCHULTZ, 1963). São principalmente as organizações neoliberais⁶, como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE, que sustentam este argumento e são grandes defensores da teoria do capital humano. Do outro lado, estão as organizações que percebem a educação como um direito humano e uma ferramenta que proporciona contribuições ao indivíduo, com ênfase na participação e justiça social, defensoras da democracia e da sua autodeterminação. São organizações como a UNESCO e a UNICEF.

Além da diferença da maneira pela qual as organizações internacionais entendem a relação entre educação e desenvolvimento, também é relevante para esta análise

⁶ O neoliberalismo no pós-Segunda Guerra Mundial defende a prática do livre mercado e do livre comércio, e requer uma atuação limitada do Estado, com exceção à defesa e proteção dos interesses do capital, quando demanda um Estado forte. A agenda econômica neoliberal incentiva a desregulamentação dos mercados, a privatização, a descentralização, a concorrência e a abertura dos mercados nacionais ao comércio internacional. A agenda neoliberal na educação reflete as políticas econômicas neoliberais, como discutido acima, através de mercantilização da educação. Dessa forma, as políticas neoliberais na educação defendem uma intervenção estatal limitada, a privatização do ensino, a descentralização da tomada de decisão, e uma forte ênfase na produção de testes e na prestação de contas. A educação é vista como uma ferramenta para a "produção social da força de trabalho, dotando os alunos de capacidades, competências, habilidades, conhecimento e qualidades pessoais que podem ser expressas e despendidas no trabalho capitalista" (HILL, 2003).

considerar as mudanças ocorridas dentro de cada agência ao longo do tempo, pois estas determinam a forma como as organizações veem e entendem a educação. Essas mudanças ocorrem principalmente como resultado de variações tanto no cenário internacional como nas percepções nacionais de educação e desenvolvimento. Uma avaliação geral dessas mudanças, que será discutida na próxima seção, mostra que o entendimento do tema da educação pelas organizações internacionais partiu de uma visão exclusivamente instrumental da educação, unicamente como uma ferramenta para o crescimento econômico, e caminhou para um entendimento mais normativo, que percebe a educação como um caminho viável para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, as organizações conferem tratamentos diferentes ao tema, dependendo da origem, constituição, objetivos e da própria especificidade de cada organismo internacional. A UNESCO foi criada a partir de uma demanda internacional para o zelo e a regulação da educação no mundo. Já no caso do Banco Mundial⁷, por exemplo, a instituição foi criada como um banco para a reconstrução da Europa no pós-guerra, e, apesar das mudanças de orientação até hoje, não possui em sua essência a finalidade primeira de produzir políticas e recomendações educacionais, assim como a OCDE e a OIT. Todavia, essas organizações passaram a englobar a educação em suas políticas em um dado momento de sua história e sob um enfoque específico e condizente com sua visão de mundo.

Na próxima seção, partindo das perspectivas históricas que englobam a temática, será possível explorar as diferenças inter e intra-agência quanto aos discursos proferidos pelas mesmas sobre a educação.

⁷ Desde a sua criação, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) tem sido acompanhado por outras quatro instituições: *International Development Association* (IDA), *International Finance Corporation* (IFC), *Multilateral Investment Guarantee Agency* (MIGA) e o *International Centre for Settlement of Investment Disputes* (ICSID). Juntas, essas cinco instituições são conhecidas como o "Grupo Banco Mundial". O presente artigo, no entanto, está focado apenas no trabalho do BIRD e da IDA (que juntos serão denominados aqui "Banco Mundial"), por serem as duas instituições do Grupo que objetivam o desenvolvimento.

3. A evolução das organizações internacionais no tratamento da educação

Esta seção pretende explorar as diferenças inter e intra-agência com o objetivo de ver como o tema da educação evoluiu nas décadas após a Segunda Guerra Mundial e que papel as organizações internacionais têm desempenhado neste processo.

É possível afirmar que, principalmente após o fim da Guerra Fria, a educação deixou de ser um tema *soft* para ingressar como *mainstream* nas estratégias de crescimento e desenvolvimento dos países. Esse também deixou de ser um tema marginal nos estudos da economia e das relações internacionais com a adoção da "educação para o desenvolvimento" como um discurso racional. Nesse sentido, os organismos internacionais passaram a incorporar a educação em seu discurso desenvolvimentista e começaram a desempenhar um papel central na padronização e divulgação do desenvolvimento educacional.

Através da organização de algumas atividades de coordenação, particularmente conferências internacionais⁸, que reúnem não só delegações nacionais, mas também um grande número de organizações internacionais, foi possível viabilizar a produção de declarações, convenções e planos de ação, como o *Education for All*, discutido em 1990 na *World Conference on Education For All*, da qual participaram diversos países, organizações não governamentais e organismos internacionais, como a UNESCO, o PNUD e o Banco Mundial, e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos em 2000 pela Declaração do Milênio, assinada por 189 países com apoio dos organismos internacionais. O resultado desse processo é um conjunto de princípios, políticas e práticas educacionais que deveriam ser aplicados a todos os países, considerando suas particularidades políticas e socioeconômicas.

Assim, as organizações internacionais se solidificaram de três formas no que tange ao tema da educação. Primeiramente, se consolidaram como representantes do conceito da educação para o desenvolvimento. Além disso, organismos como a UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial e o PNUD tornaram-se representantes da institucionalização dessa ideia e responsáveis pela padronização e disseminação de suas próprias abordagens e discursos. Por fim, as organizações são fonte significativa de assistência

⁸ Nos anos 1950 e 1960 foram realizadas 21 conferências internacionais anuais, que produziram 45 recomendações, enquanto nas décadas de 1970 e 1980 foram realizadas 10 conferências bianuais, produzindo 12 recomendações (CHABBOTT, 1998).

técnica e financeira aos projetos educacionais. De acordo com dados do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE (OCDE-DAC), organizações multinacionais assumiram um compromisso com a educação básica de 3,3 bilhões de dólares em 2004, sendo quase metade deste apoio destinado aos países menos desenvolvidos (UNESCO, 2006).

A Figura 1 abaixo organiza de forma esquemática as organizações internacionais que serão discutidas nesta seção e como estas se envolveram com a educação desde os anos 1950. Duas observações são necessárias nesse momento. Primeiramente, é fundamental apontar que as organizações estão alocadas conforme o período em que exercem um papel predominante e detém o domínio do discurso sobre educação. Isso não exclui o fato de que as mesmas também atuaram em outros períodos, anteriores ou posteriores, apenas sinaliza as “*leading agencies*” de cada momento. Além disso, outras instituições (como a OEA, UNIDO e USAID) que não são apontadas no estudo também estiveram ativas e envolvidas com o tema da educação no decorrer do tempo, porém, por não terem desempenhado um papel dominante, não estão aqui representadas.

FIGURA 1

Organizações Internacionais líderes e temas predominantes em educação, 1950-2000.

Fonte: Elaboração própria, baseada nas obras de Chabbott (1998), Jones e Coleman (2005), Mundy (1998) e Resnik (2001).

3.1.Educação para o crescimento econômico

No imediato pós-guerra, com os países devastados e suas economias desorganizadas, a prioridade dos entes internacionais era o desenvolvimento econômico que garantisse a recuperação dos países. O final dos anos 1950 e começo dos anos 1960 é também um momento de rápida descolonização, inserido no contexto do acirramento da Guerra Fria, associado à corrida armamentista e a busca de novas tecnologias. Assim, a nova ordem mundial baseava-se na ideia de que o progresso consistia em um meio crucial para a estabilidade econômica, e por isso o desenvolvimento econômico era uma forma de evitar qualquer apelo ao comunismo nesse novo mundo (RESNIK, 2006).

A revolução da ideia da educação como um instrumento de crescimento econômico ocorreu na virada da década de 1960 com o surgimento da teoria do capital humano desenvolvida por Schultz (1963). Conforme explicado na seção anterior, essa teoria sustenta a ideia de que o indivíduo que recebe educação é um importante recurso econômico e, portanto, o investimento na educação da população pode resultar em expansão econômica, modernização e integração global.

A consolidação e difusão dessa tese da educação como um recurso econômico se deu com a Resolução 1515, de 1960, da Assembleia Geral da ONU (*"Concerted action for economic development of economically less developed countries"*) que salientou a importância da educação para o desenvolvimento econômico, legitimando assim o processo. A resolução afirma que "a assistência à formação, educação e investimento técnico, quer pelas organizações internacionais ou governos nacionais, deve ser considerado como um fator importante no desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos" (ONU, 1960).

Em resposta à Resolução, houve um rápido aumento nos orçamentos destinados à educação incentivando sua expansão, particularmente nos países em desenvolvimento, além da realização de diversas conferências no âmbito regional na América Latina, na África e na Ásia⁹. Através da coordenação das organizações regionais e instituições

⁹ As Conferências realizadas em âmbito regional contaram com a participação de organizações internacionais e regionais, ministros da educação, responsáveis pelo planejamento econômico dos países e demais decisores de política nacional. Essas conferências possibilitaram a ampliação das perspectivas pelas quais o desenvolvimento da educação era visto. No período em discussão, foram realizadas as seguintes conferências: na América Latina a primeira conferência sobre educação foi realizada em Lima (1956), convocada pela UNESCO e pela OEA. A UNESCO também participou de 10 conferências na América Latina em 1961, 19 em 1962, 16 em 1963 e 21 em 1964. Dentro da OEA, o tema da educação

nacionais de planejamento educacional, por meio dessas conferências, os governos nacionais adotaram o discurso do “crescimento econômico-educacional” e, assim, passaram a ter acesso à ajuda internacional. Como resultado, tanto os países desenvolvidos, quanto os países em desenvolvimento, optaram pela reforma em seus sistemas de educação a partir de considerações econômicas e iniciaram em uma política de expansão da educação, confirmando a influência das organizações internacionais sobre os governos nacionais.

As organizações internacionais abraçaram a ideia de investimento em educação como um caminho viável para o desenvolvimento econômico. Os dois maiores entusiastas dessa ideia foram a OCDE e a UNESCO. Após a concepção do discurso do “crescimento econômico-educacional”, ambas as organizações tornaram-se um meio de formulação e difusão do mesmo para especialistas e pesquisadores da área.

Quanto à OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), desde a sua criação em 1961, seu foco esteve nas questões de política educacional a partir de uma perspectiva desenvolvimentista. Ao contrário da UNESCO, a OCDE não tinha o mandato formal para a educação, seu propósito original era o de facilitar a reconstrução da Europa. Foi a geopolítica da Guerra Fria, mais especificamente a criação de um programa de treinamento científico, financiado pelos EUA, em resposta à missão Sputnik da URSS, que despertou a organização para pensar a educação (MUNDY, 2007). Após esse evento, a OCDE ampliou seu escopo de atividades. Foi ainda na década de 1960 que a política de educação tornou-se um dos temas centrais da OCDE.

Percebendo o baixo nível de educação na Europa, a maioria dos países europeus participou de atividades de consulta no âmbito da OCDE. França e Suécia, os exemplos mais evidentes da aplicação prática do “crescimento econômico-educacional”, foram envolvidos em uma série de atividades de planejamento educacional para integrar os sistemas de ensino ao redor de uma visão econômica. No caso da França, por medo de

também foi discutido no seminário *Planeamiento Integral de la Educación* em Washington (1958) e Punta del Este (1961), além de ter sido um dos pilares da terceira *Inter-American Conference* em Bogotá (1963). Na Ásia e Pacífico, as conferências ocorreram em Tokyo (1962), Bangkok (1965) e Singapura (1972). Na África, a principal conferência aconteceu em Adis Abeba (1961), patrocinada pela UNESCO e para a Comissão Econômica para a África, e foi seguida pela Reunião de Paris dos ministros da educação africanos (1962), *Tanarive Conference on the Development of Higher Education in Africa* (1962), *Abidjan Regional Conference* (1964) e a *Lagos Conference* (1964).

que o país ficasse atrás na corrida armamentista e econômica, em um contexto de Guerra Fria, devido à carência de cientistas e de tecnologia, os olhos dos tomadores de decisão voltaram-se para os *lycées* e para a reforma do sistema de educação em direção à sua democratização do ensino¹⁰ (RESNIK, 2001). No caso da Suécia, as reformas também foram orientadas por necessidades econômicas e para a democratização, porém, a partir de um consenso político atingido através do diálogo público, o que permitiu a rápida implementação das reformas e fez da experiência sueca um plano piloto para a educação na Europa (RESNIK, 2006).

Após o sucesso desses países, atividades de planejamento educacional semelhantes começaram a ser aplicadas em todo o mundo e a OCDE fundou várias instituições, como *Educational Investment and Planning Programme* (EIP). Ao final da década, todos os 22 Estados membros da OCDE estavam participando de projetos de planejamento de ensino com base em suas necessidades econômicas (RESNIK, 2006). Em 1997, a OCDE implementou o PISA¹¹, *Programme for International Student Assessment*, uma iniciativa de avaliação comparada que, a cada três anos, mede a performance de alunos de 15 anos de idade em matemática, leitura e ciências. Dessa forma, o PISA produz indicadores que discutem a qualidade da educação nos países participantes.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foi criada em 1945 como uma agência especializada do sistema ONU com o objetivo de contribuir para a paz e segurança através da cooperação educacional. Mesmo que outras agências tenham incluído a educação na sua agenda na década de 1960, a UNESCO permaneceu como a principal organização internacional na área de educação.

Seu compromisso com o desenvolvimento e os direitos humanos ajudou a UNESCO a reforçar sua autoridade e expandir a sua missão, surgindo no cenário internacional como o principal executor dos programas de desenvolvimento educacional nos anos 50 e 60, que marcam as décadas de ouro da UNESCO (COX, 1968). Nessa época a UNESCO foi de fato a agência mais importante na promoção da ideia de educação como um fator

¹⁰ A França, assim como a maioria dos países europeus, encontrava-se perante um cenário de desigualdade de oportunidades educacionais. Dessa forma, a concepção democrática do ensino referia-se ao fornecimento de um maior número de anos de estudo para o maior número possível de crianças.

¹¹ Mais informações sobre o PISA podem ser encontradas diretamente na página oficial da OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/>

de desenvolvimento econômico e social. Desde a sua fundação, a organização tem promovido a universalização da educação através da institucionalização tanto de sistemas formais como não-formais de ensino, aliados à considerações econômicas de constituição, modernização e desenvolvimento do Estado.

A UNESCO organizou na década de 1960 uma série de conferências internacionais e reuniões regionais na África, Ásia e América Latina. Os ministérios da educação se reuniram em conferências que foram realizadas em Karachi (para a Ásia) em janeiro de 1960, Addis Abeba (para a África), em maio de 1961, e Santiago (para a América Latina), em março de 1962 (COX, 1968). Os funcionários de Estado foram convidados a abraçar o discurso da educação para o crescimento econômico, induzidos a pensar o planejamento educacional com base nas necessidades econômicas. A UNESCO então enviou missões e especialistas, principalmente aos países em desenvolvimento, para aconselhar os governos sobre o planejamento educacional no âmbito do desenvolvimento econômico. A instituição organizou seminários de formação e ofereceu instruções sobre planejamento educacional para os funcionários responsáveis pela educação nos países em desenvolvimento (RESNIK, 2006). Nestas ocasiões, metas de expansão da educação foram fixadas e receberiam avaliações periódicas com o intuito de verificar até que ponto os países signatários puderam alcançá-las.

OCDE e UNESCO desempenharam um papel protagonista na constituição da política de planejamento educacional e na disseminação do princípio da educação para o crescimento econômico. Como resultado, os governos nacionais adotaram a prática de expansão de seus sistemas de ensino, a fim de alcançar os objetivos mencionados. No entanto, as tendências das décadas de 50 e 60 não durariam por muito tempo. Na década de 1970, tanto a OCDE quanto a UNESCO, além de outras agências multilaterais, começaram a apresentar mudanças significativas em suas agendas para a educação, em sintonia com a evolução no mundo das ideias para o desenvolvimento.

3.2. Educação para os desfavorecidos

Nos anos 1970, apesar do crescimento econômico exponencial, este não foi acompanhado por uma efetiva redução da pobreza, aumentando ainda mais a população carente e desfavorecida e o hiato entre ricos e pobres. Consequentemente, o conceito de

desenvolvimento foi ampliado para incluir aspectos sociais e atender às necessidades humanas básicas, transformando-se em um problema de responsabilidade da comunidade internacional. As organizações internacionais mudaram a sua percepção da educação, concebendo-a não apenas como um meio para o crescimento econômico, mas também como uma necessidade humana básica.

Diante desse contexto, a educação tornou-se um mecanismo de equalização da sociedade com o objetivo de proporcionar oportunidades econômicas, integrar os grupos marginalizados e melhorar a condição social dos indivíduos. Para equipar adultos e crianças com os meios necessários para ajudá-los a participar ativamente de suas sociedades, a partir dos anos 70, o investimento em educação começou a se concentrar no nível básico.

Nesse momento, o objetivo principal era melhorar a qualidade das escolas primárias e secundárias, em vez de expandir os sistemas de ensino em larga escala. Entretanto, além da escolarização formal, a educação não-formal, fora da escola, emergiu nas agendas das organizações internacionais como uma forma alternativa na busca pelo desenvolvimento. Além de atrair a atenção de grupos desfavorecidos, como mulheres, jovens e crianças carentes, a educação não-formal básica destinou-se a atender às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, como a base para a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), para que pudessem enriquecer os seus conhecimentos e melhorar as suas qualificações, através da capacitação econômica e da educação cidadã, de modo a contribuir para suas comunidades (CHABBOTT & RAMIREZ, 2000).

Dessa forma, a ideia de aprendizagem ao longo da vida surgiu como um conceito chave, ao lado da educação básica, na década de 1970, para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos indivíduos. Esse discurso foi mais intensamente propagado pela UNICEF e pela OIT.

A OIT (Organização Internacional do Trabalho), criada em 1919, embora originalmente não tenha mandato para a educação, tornou-se cada vez mais envolvida em atividades educacionais após o fim da II Guerra Mundial. Nesse período, lançou programas de capacitação da mão-de-obra operacional que visavam o crescimento econômico por meio de atividades como a orientação vocacional e de melhoria da produtividade,

baseada em seu objetivo constitutivo de geração de oportunidades para as mulheres e homens para garantir emprego e renda.

Nos anos 70 a OIT também se engajou em atividades mais centradas no ser humano para o desenvolvimento da educação. A OIT reconhecia o direito de cada trabalhador à uma educação continuada para lidar com os constantes desafios de mudanças em arenas sociais, econômicas e tecnológicas. Assim, em 1974 a organização adotou a *Paid Educational Leave Convention*, que estabeleceu a "licença remunerada educacional" a fim de conceder e garantir aos trabalhadores a aquisição, melhoria e adaptação de competências profissionais, a participação competente e ativa dos trabalhadores e seus representantes na vida da empresa e da comunidade, o progresso humano, social e cultural dos trabalhadores e a promoção da educação e formação contínua, dando subsídios aos trabalhadores para se ajustarem às exigências contemporâneas (OIT, 1974).

Ainda nesse período, a adoção da *Human Resources Development Convention*, em 1975, expandiu a atuação da OIT na área de aprendizagem ao longo da vida. Além de promover a orientação e formação profissional, a Convenção também incorporou como objetivos a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens na formação educacional e no emprego, e as oportunidades para os grupos desfavorecidos, como aquelas pessoas que nunca haviam frequentado a escola ou que deixaram a escola precocemente, trabalhadores mais velhos, membros de grupos minoritários, e portadores de deficiência (OIT, 1975). Essas atividades auxiliaram a OIT no alargamento de seu escopo e manutenção de sua posição junto a outras organizações internacionais relevantes no campo da educação (COX, 1968).

Assim como a OIT, na sua concepção a UNICEF também não detinha o mandato para a educação. Foi a partir da década de 60 que a UNICEF começou a se envolver em atividades educacionais, com o desenvolvimento nacional como a principal razão por trás de seus programas de educação, o que levou a um rápido aumento na variedade e amplitude dos mesmos. A sustentabilidade da UNICEF e de seus programas está diretamente relacionada com a execução de atividades altamente práticas, com uma forte presença nos países, e com a sua fonte de financiamento, baseada em contribuições voluntárias (governamentais e privadas), não dependendo dos Estados membros para aprovação de seus orçamentos. Os compromissos com a educação, que totalizavam US\$

3,4 milhões no início dos anos 60, subiram para US\$ 8,9 milhões até o final da década (JONES & COLEMAN, 2005). Isto significou um crescimento do orçamento total, acompanhado por uma diminuição considerável nos programas de nutrição e saúde infantil, que eram o foco da organização desde a sua criação.

Quanto ao escopo das atividades, a proposta da UNICEF para a educação nos anos 50 e 60 era o fornecimento de materiais e equipamentos, bem como a prestação de serviços e assistência técnica. Além disso, delineou seus programas de educação de forma a englobar a formação de professores, a reforma curricular, a educação rural, a equidade de gênero, a educação pré-escolar, além dos programas de saúde e educação nutricional (JONES & COLEMAN, 2005). Todavia, no final dos anos 1960, a UNICEF reconhece que a expansão dos projetos educacionais não tinha resultado na redução da pobreza em massa, deixando grande parte das crianças às margens do sistema. Dessa forma, a UNICEF passou a direcionar seus esforços na educação primária e educação básica não-formal, de forma a complementar os trabalhos realizados pela a UNESCO, pelo Banco Mundial e pelo PNUD, para o rápido desenvolvimento socioeconômico.

A intervenção da UNICEF no campo da educação nos anos 70, em conjunto com outras agências internacionais, teve como principal público-alvo as crianças carentes, como as que abitavam áreas rurais e favelas nos países em desenvolvimento. Assim, a atuação da UNICEF tornou-se mais focada a assumiu o caráter prático da educação para preparar as crianças, para que estas pudessem contribuir em suas comunidades, e não apenas com o foco no desempenho acadêmico. Esta iniciativa também incluiu a educação de meninas e mulheres, com o objetivo de fortalecer seu papel de mãe e facilitar sua participação em atividades ocupacionais, como uma forma de contribuir para o desenvolvimento nacional e da família (JONES & COLEMAN, 2005). Este plano de ação da UNICEF manteve-se como uma área de atuação fundamental na realização de suas atividades nas décadas seguintes.

3.3. Educação para o desenvolvimento sustentável

Com a deterioração da situação econômica nos países em desenvolvimento, acompanhada pela recessão e pela crise da dívida nos anos 1980 e 1990, a comunidade internacional voltou a focar sua atenção na ineficiência da economia em alcançar o

desenvolvimento e reduzir as desigualdades e a pobreza. Em sua busca por novas estratégias e novas políticas na luta contra a pobreza, as organizações internacionais reformulam sua proposta para o desenvolvimento. A agenda da educação passa então novamente por um redirecionamento.

A educação emerge como uma dimensão do processo de desenvolvimento sustentável¹², como afirmavam as políticas de desenvolvimento da Agenda 21. Reconhecendo que a solução para os problemas globais como a pobreza, a guerra, e o fosso crescente entre países industrializados e em desenvolvimento estaria relacionada com as preocupações ambientais, a Rio-92¹³ deu início a um processo de cooperação internacional em questões de desenvolvimento e meio ambiente. A Agenda 21 foi crucial para o surgimento da agenda da educação para o desenvolvimento sustentável, uma vez que reconhece a educação como parte integrante desse desenvolvimento sustentável, principalmente para promover a conscientização pública. O documento, em seu capítulo 36, defende a educação básica como primordial, mas também abrange todos os demais níveis, e confere à educação, tanto formal quanto não-formal, a capacidade de mudar as atitudes dos indivíduos, através da “consciência ambiental e ética, valores e atitudes, habilidades e comportamentos compatíveis com o desenvolvimento sustentável e para a participação pública efetiva nas tomadas de decisão” (BRASIL, 1995).

Inserido nessa perspectiva de preocupação com a sustentabilidade do meio ambiente e também da própria sociedade e da economia, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), criado em 1965, foi uma das organizações internacionais de maior destaque. Apesar de possuir um papel minoritário se comparado com as demais organizações já discutidas, o PNUD também tem sido um ator importante no desenvolvimento educacional. Até a década de 1990, a principal contribuição do PNUD para o desenvolvimento educacional foi como um financiador de agências especializadas com um mandato para a educação, principalmente a UNESCO. Sua função nesses projetos era conferir treinamento e assistência técnica, sobretudo na

¹² O conceito de desenvolvimento sustentável entrou no discurso do desenvolvimento internacional no final dos anos 80 com o *Relatório Brundtland*, e se referia a uma estratégia de desenvolvimento que "satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer as suas próprias necessidades". Apesar de amplamente aceito pela comunidade internacional, esta definição é muito ambígua dando origem a diferentes interpretações por parte de diversos grupos de interesse na sociedade.

¹³ Rio-92 é o nome dado à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992, também conhecida como Cúpula da Terra.

formação de professores para atender às necessidades do ensino secundário e técnico com uma orientação científica e profissional (JONES & COLEMAN, 2005).

No início de 1990, na tentativa de fundir o seu objetivo de redução da pobreza com o de desenvolvimento sustentável, o PNUD desenvolveu o conceito de ‘desenvolvimento humano sustentável’. Esse conceito reflete a noção de um reforço das capacidades das pessoas para satisfazer as suas próprias necessidades, respeitando, ao mesmo tempo, os problemas globais, como o aquecimento global, a degradação do solo e a poluição da água (PNUD, 1994). O desenvolvimento humano sustentável é um novo paradigma de desenvolvimento, que não só gera crescimento econômico, mas procura distribuí-lo de forma justa, que protege o ambiente ao invés de destruí-lo, que prioriza a capacitação das pessoas ao invés de marginalizá-las, dá prioridade aos pobres e prevê sua participação nas decisões que os afetam. Além disso, está baseado em quatro elementos: capacitação, meio ambiente, equidade e emprego. Assim, o papel da educação no desenvolvimento humano sustentável, embora não declarado de forma evidente pelo PNUD, deve ser considerado na intersecção desses elementos, pois estes abrangem prioridades como educação, saúde e nutrição.

Também nesse período, o PNUD começou a questionar a sua identidade como o financiador de agências especializadas, que possuíam um número limitado de projetos implementados no nível nacional por iniciativa própria. Uma dimensão importante deste processo, com consequências sobre a educação, foi uma mudança no foco do PNUD destacando como prioridades os trabalhos já desenvolvidos em setores tradicionais, como saúde, agricultura, transportes. Dessa forma, foi eliminando lentamente a educação como uma preocupação formal, apesar de um aumento dos recursos destinados à educação básica, graças à iniciativa *Education for All* então em curso, até anunciar nos anos 2000 que a educação seria um dos setores a serem abandonadas pelo programa (JONES & COLEMAN, 2005). No entanto, o PNUD não deve ser considerado totalmente ausente das atividades de desenvolvimento educacional, pois estas continuam, ainda que de uma forma sutil, através dos seus programas de desenvolvimento humano sustentável.

3.4. Educação para a redução da pobreza

Ainda nas décadas de 1980 e 1990, o mundo assistiu a um aumento no número de nações independentes ao lado do aprofundamento da recessão global e da crise da dívida. O Consenso de Washington¹⁴ surgiu como um quadro ideológico, econômico e político que promovia a estabilização, a liberalização e a privatização, através de programas de ajuste estrutural. O resultado foi o reforço da assistência estrangeira ao desenvolvimento e um rápido aumento dos organismos engajados e comprometidos com o desenvolvimento internacional.

A agenda da educação se coloca na intersecção dos efeitos diretos das reformas financeiras. Nesse sentido, a educação reflete os princípios neoliberais, mas procura garantir o crescimento econômico aliado à redução da pobreza, tendo como objetivo o crescimento, a produtividade e a competitividade, de forma a garantir também a estabilidade social (TARABINI, 2010). Desde então, o Banco Mundial passou a liderar os trabalhos a respeito da educação no âmbito internacional.

Até meados dos anos 1990, o Banco Mundial foi dominado pela lógica do Consenso de Washington. A influência mais evidente dessa perspectiva sobre a educação é mostrada no trabalho *Priorities and Strategies for Education* (BANCO MUNDIAL, 1995), que reflete explicitamente o embasamento neoliberal e pró-globalização do Banco no que se refere ao seu compromisso com a educação, como um setor sujeito à privatização e descentralização. Este documento gerou fortes críticas, de dentro e de fora do Banco, acompanhadas de um ceticismo dirigido, sobretudo, à rigidez e inflexibilidade de estratégias de ajustamento estrutural e seus efeitos sobre os mais pobres do mundo em desenvolvimento, que faziam aumentar o fosso entre países ricos e pobres. Dessa forma, a culpa do aprofundamento da dívida e da recessão econômica em muitos dos países em desenvolvimento na década de 1980 era depositada sobre os princípios e práticas do Consenso de Washington.

Ao longo da década de 1990, a consequência dessas críticas foi uma diminuição significativa dos empréstimos do Banco, abalando sua credibilidade como ator

¹⁴ O Consenso de Washington é um conjunto de medidas, composto por recomendações de política econômica, para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento, especialmente da América Latina, no final dos anos 1980. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver: WILLIAMSON, John. "What Washington Means by Policy Reform". In: WILLIAMSON, John. *Latin American Adjustment*. Washington: Institute for International Economics, 1990.

dominante no campo do desenvolvimento educacional. Como resultado, o Banco começou então a rever suas políticas, de forma a ampliar sua compreensão do desenvolvimento além do crescimento econômico global, adotando uma nova agenda, conhecida como pós-Consenso de Washington. O foco de sua política repousava então na redução da pobreza e no incentivo à equidade, em cooperação com os governos locais e a sociedade civil, e enfatizando especialmente a educação. Dessa forma, o Banco assumiu a liderança na definição de uma nova agenda global para a educação na luta contra a pobreza (JONES & COLEMAN, 2005). A disseminação e consolidação desta ideia foi possível através das conferências do *Education for All* e do lançamento de dois documentos influentes até hoje, o *Poverty Reduction Strategy Papers*, desenvolvido pelo Banco Mundial, e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, em colaboração com o PNUD.

Embora existam novas dimensões para o pensamento do Banco Mundial em relação às metas de desenvolvimento, a lógica por trás de como e por que a educação deve ser um mecanismo para atingir estes objetivos não é nova. Ainda com base em uma percepção neoliberal da pobreza, esta é entendida pelo Banco como um fracasso dos indivíduos em se adaptarem às exigências do mercado. Por isso, a educação visa proporcionar as capacidades necessárias para os indivíduos participarem do mercado de trabalho (MUNDY, 1998). Além disso, a educação básica é vista como elemento crucial na capacitação das pessoas mais pobres, para que possam aumentar a sua capacidade de gerar renda e quebrar o ciclo intergeracional da pobreza, o que levará então ao desenvolvimento sócio-econômico (TARABINI, 2010).

Assim, o Banco Mundial consolidou-se como uma importante instituição de fomento da educação, não apenas por distinguir-se como o maior provedor de empréstimos para programas de ensino, mas também como promotor de suas próprias visões acerca do conteúdo da política de educação. Moldando o papel da educação no desenvolvimento, o Banco Mundial permanece um dos atores mais importantes no multilateralismo educacional. Desde a década de 1990 até a primeira década do século 21, a estratégia neoliberal continua sendo central da agenda internacional da educação.

Esta seção procurou expor como a visão dos organismos internacionais sobre o presente e o futuro da educação mudou ao longo do tempo, e como as percepções das próprias agências acerca de seu impacto ajudaram a revisar as suas políticas educacionais. A

partir do exposto, pode-se inferir que a ideia do multilateralismo educacional esteve, desde os anos 50, em sintonia com as estratégias de desenvolvimento (CHABBOTT, 1998). As organizações internacionais, que são players fundamentais na construção e difusão dessas ideias desenvolvimentistas, também modificam as prioridades da educação em conjunto com o discurso internacional. Algumas dessas organizações merecem destaque especial no campo da educação, devido à sua trajetória e por gerarem mais impacto nos níveis operacionais e/ou do discurso. À luz dessa consideração, a próxima seção irá abordar o papel de duas dessas instituições, a UNESCO e o Banco Mundial.

4. UNESCO, Banco Mundial e o mandato da educação

As duas agências analisadas aqui merecem receber uma atenção destacada por razões históricas, econômicas e pelas críticas ao seu discurso e à sua atuação. A UNESCO tem sua legitimidade questionada nos anos 1980 com a saída dos EUA e do Reino Unido e sua efetividade fica constrangida pelos limites de seus recursos financeiros, comprometendo sua atuação como carro-chefe da educação no sistema ONU. O Banco Mundial lidera em empréstimos, mas é criticado por defender as suas políticas de educação sob o prisma neoliberal.

Esta seção procura abordar essas duas instituições para entender, primeiramente, como elas se envolveram na educação. Além disso, o texto discute a ascensão e queda da UNESCO como o organismo internacional com o mandato da educação, e a promoção do Banco Mundial como a organização que mais influi sobre as políticas e a agenda da educação no âmbito internacional, preenchendo o vácuo deixado pela UNESCO.

4.1. A ascensão e queda da UNESCO

Sob o estigma de contribuir para a paz e a segurança mundial, o tema da educação foi incluído em definitivo na agenda internacional durante as negociações realizadas na Conferência de São Francisco¹⁵ em 1945, as quais deram origem ao artigo 55 da Carta

¹⁵ A Conferência de São Francisco ocorreu de abril a junho de 1945 e culminou na criação da Organização das Nações Unidas em 26 de junho de 1945.

das Nações Unidas¹⁶. Entretanto, havia entre os representantes dos Estados presentes na Conferência uma hesitação quanto a estabelecer uma agência especializada dedicada à educação. Duas forças eram favoráveis a essa iniciativa. Por um lado delegações de países em desenvolvimento, especialmente latino-americanos, tendo a China, apoiada pela União Soviética, como seu porta-voz entre as nações com poder de veto. Por outro lado, e mais notáveis, haviam os grupos de pressão norte-americanos e ingleses, representados por ONGs conectadas internacionalmente, que fizeram lobby durante a Conferência para a inclusão de alguns temas específicos na agenda da ONU, incluindo entre eles a educação. Diante dos protestos desses grupos, as delegações dos EUA e Reino Unido foram convencidas da causa da educação e votaram a seu favor. A inclusão do tema na carta da ONU deixou claro que, de fato, seria estabelecida uma agência especializada voltada para a educação (SCHLESINGER, 2003). A UNESCO foi então fundada em 16 de Novembro de 1945 como uma agência do sistema ONU, responsável pela cooperação educacional no âmbito internacional.

A Constituição da UNESCO (1945) estabelecia que a organização seria composta por Estados, que como pré-requisito deveriam ser membros da ONU, com direitos iguais de voto e obrigações financeiras determinadas de acordo com o tamanho da população e da economia de cada Estado. Dessa forma, o orçamento regular da UNESCO seria composto, inicialmente, por 31% das contribuições de origem norte-americana (valor que posteriormente se limitaria a 25%), 13% da URSS (após sua entrada na UNESCO em 1951), 7% do Reino Unido, 5% da China, 5% da França e 4% da Alemanha (após 1951) (JONES & COLEMAN, 2005). Esses seis países seriam então responsáveis por certa de 2/3 do orçamento da UNESCO.

Nos primórdios da UNESCO, seus programas estavam orientados para 3 setores-chave: educação fundamental, ciência e direitos humanos. O primeiro diz respeito ao estabelecimento da educação universal de base como prioridade e o comprometimento

¹⁶ O Artigo 55 da Carta das Nações Unidas possui o seguinte teor: “Com o fim de criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias as relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão:

- a) níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social;
- b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e
- c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.” (SARAIVA, 2012)

com a alfabetização em massa. Quanto ao segundo, em 1949 a ONU lançou o EPTA – *Expanded Programme of Technical Assistance*, como um programa para o financiamento do desenvolvimento. A UNESCO, sob o discurso de que nenhuma estratégia de desenvolvimento poderia ter sucesso sem educação e treinamento técnico, passou a receber remessas do fundo do EPTA em seus primeiros anos. Por fim, logo após a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o então diretor geral da UNESCO, o mexicano Jaime Torres Boded, tomou também a promoção dos direitos humanos como missão da UNESCO. Assim, comprometida com o desenvolvimento e os direitos humanos, a UNESCO alinhava-se com os principais interesses e preocupações da ONU nos anos 1950.

No início dos anos 60, a UNESCO procura afirmar sua competência técnica como agência executora, de forma a validar seu status como principal agência de educação da ONU. Todavia, se vê diante da realidade de um estrangulamento no seu financiamento. Assim, firma uma série de acordos de cooperação com outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, a UNICEF e o PNUD. Um exemplo dessa colaboração inter-agências é a “campanha mundial pela alfabetização universal” lançada pelo diretor da UNESCO René Maheu. O objetivo do programa era, através da alfabetização de crianças e adultos, ajudá-los a adquirir conhecimentos e competências mínimas para que pudessem alcançar um padrão de vida adequado. Essa campanha foi subsidiada principalmente pelo *UN Special Fund*, o precursor do PNUD. Devido ao intenso lobby promovido pela UNESCO na época em prol da educação, o Banco Mundial passou a incluir a educação primária em seu portfólio, diversificando sua atuação.

Em 1974, o rumo da UNESCO sofre uma reviravolta dramática. Primeiramente, seu financiamento é afetado de forma severa pela recessão econômica mundial, causada pelo choque do petróleo. Ainda em meados dos anos 1970, se intensifica a demanda por uma nova ordem econômica mundial, refletida no crescimento, dentro do próprio sistema ONU, especialmente na reunião de abril-maio da Assembleia Geral, do bloco do Terceiro Mundo ou Grupo dos 77(G77). Suas demandas rapidamente dominam a agenda multilateral. Para a UNESCO, o sinal dessa mudança foi quando a *General*

*Conference*¹⁷ adotou resoluções, consideradas desnecessariamente hostis, contra Israel (JONES & COLEMAN, 2005). Isso provocou de imediato, a primeira ameaça da retirada das contribuições financeiras dos EUA.

Juntos esses fatores foram responsáveis pela “crise da UNESCO”. Soma-se a eles o estilo de administrar a organização do então diretor geral, o senegalês Amadou-Mahtar M’Bow. Desconfiado dos colegas de trabalho, focando em questões triviais, não disposto a delegar ou premiar iniciativas, e tolerante em deixar cargos não ocupados por anos, incluindo a posição de vice-diretor geral, marcaram sua administração. É importante frisar que, nesse momento, um terço das vagas na UNESCO era financiado pelo programa de cooperação com o Banco Mundial (JONES & COLEMAN, 2005). A falta de capacidade financeira e gerencial, mais a má qualidade do trabalho intelectual da organização, impediu a concretização dos programas da UNESCO. A saída dos EUA da organização em 1984 e do Reino Unido em 1985, e a subsequente queda do seu orçamento em 32% completam o quadro de crise da UNESCO.

A partir de meados dos anos 80, a tarefa do diretor geral da UNESCO, Federico Mayor, era de restaurar a credibilidade da organização o mais rápido possível. Diante de uma agência com o orçamento seriamente comprometido e sua legitimidade ameaçada, Mayor tentou realizar operações junto aos governos nacionais para aumentar a relevância prática da organização, porém essa manobra não obteve sucesso, uma vez que eram financeiramente inviáveis. Assim, a UNESCO acabou por se projetar como uma presença simbólica, com pouca capacidade técnica e profissional. Dessa forma, sua atuação no desenvolvimento de políticas educacionais, pesquisa e assistência técnica diminuiu gradualmente (UNESCO, 1999). Entretanto, nesse período a UNESCO conseguiu aumentar sua capacidade de análise estatística, dando início à publicação do *World Education Report*¹⁸.

1990 é um marco para a educação no âmbito internacional, pois é realizada a *World Conference on Education For All - EFA*, em Jomtiem, na Tailândia, que acabou por definir o papel e a atuação da UNESCO nas décadas seguintes. Apesar do tema da

¹⁷ A General Conference é o órgão da UNESCO composto pelos representantes dos Estados Membros que determina as políticas e as principais linhas de ação da organização, além de definir os programas e o orçamento da UNESCO.

¹⁸ O *World Education Report* é uma publicação bienal moldada em análises similares feitas por outras agências, como o *World Health Report* (OMS), *World Development Report* (Banco Mundial) e o *Human Development Report* (PNUD).

universalização da educação já ter sido discutido dentro da UNESCO desde os primórdios da agência, a conferência foi uma iniciativa conjunta da UNESCO, do Banco Mundial e da UNICEF.

O movimento EFA representava nesse momento para a UNESCO uma oportunidade para a organização internacional de recuperar o mandato da educação. À agência foi conferida a responsabilidade pelo monitoramento e acompanhamento do programa EFA, assegurando que a comunidade internacional fosse informada dos progressos e necessidades não atendidas. A UNESCO recebeu apoio financeiro extra-orçamentário substancial para montar seu programa de monitoramento. Porém, um dos principais pontos discutidos na própria Conferência foi a incapacidade organizacional da UNESCO na prática. Assim, politicamente, Mayor foi capaz de assegurar o status formal de agência líder em educação à UNESCO, porém, em matéria de execução política, a agência não apresentou a mesma postura de liderança. A UNESCO fracassa na tentativa de restaurar sua capacidade em promover liderança política, intelectual e nos programas educacionais.

O final dos anos 1990 e começo dos anos 2000 corresponde a um período de reestruturação da UNESCO. A organização procura adequar-se à sua nova realidade e posição no sistema ONU, de acordo também com a nova ordem do pós-Guerra Fria, o mundo multipolar. Em 1999 é instaurado um novo diretor Geral, Koïchiro Matsuura, cuja administração foi marcada por seu estilo pragmático. Também é o momento do retorno do Reino Unido como membro da UNESCO e da criação do *UNESCO Institute for Statistics*, o que pode ser visto como um sinal do fortalecimento técnico da organização. O escopo da UNESCO também passou por uma reformulação, e foi dividido em quatro principais categorias: educação, ciência, cultura e comunicação. De forma similar, a UNESCO mudou a estrutura de seus programas, que passaram então a ser financiados pelos próprios governos nacionais, além de ganharem maior especificidade e prazos definidos.

O retorno dos EUA à UNESCO se dá em 2003, e o episódio se consistiu em nada mais do que uma manobra política do então presidente George W. Bush. Os EUA precisavam demonstrar para a ONU que estavam comprometidos com seus valores e sua missão, em uma tentativa de persuadir a organização para que conseguisse a aprovação do Conselho de Segurança à sua guerra preventiva contra o Iraque (JONES & COLEMAN, 2005).

Tanto a volta dos EUA como do Reino Unido não foram acompanhadas por implicações financeiras imediatas, mantendo o orçamento da UNESCO a níveis reduzidos. Entretanto, o retorno desses países é considerado positivo, pois foi possível restaurar o princípio de universalidade da UNESCO, conferindo também maior legitimidade à organização.

Na próxima seção será discutido como o Banco Mundial, a partir dos anos 60, abraçou o tema da educação. Também será mostrado como a UNESCO teve um importante papel de influência sobre seus trabalhos, servindo como intermediária entre países em desenvolvimento e demais agências da ONU. Assim, é possível afirmar que o trabalho desenvolvido pelas organizações multilaterais, como o Banco Mundial, o PNUD, a UNICEF, no tema da educação não pode ser contado sem serem feitas referências à UNESCO.

4.2. O Banco Mundial como principal agente na educação

O Banco Mundial, foi fundado em julho de 1944 juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) como parte do sistema de Bretton Woods. O Banco foi uma iniciativa essencialmente norte-americana, motivada pela necessidade de estabilização monetária e reconstrução pós-guerra. Surgiu com o objetivo de emprestar para os governos investirem no desenvolvimento dos países no longo prazo, através de projetos de infraestrutura em larga-escala (MASON & ASHER, 1973). O domínio norte-americano, verificado na proporção de seus votos¹⁹ com relação aos demais países, permitiu que o país insistisse em uma série de condições favoráveis a seus interesses.

Apesar de ser uma agência da ONU, o Banco Mundial (assim como o FMI) é uma agência particular e diferente das demais. Primeiramente, o poder de voto é ponderado de acordo com a quantidade de ações que o país possui no Banco, enquanto as demais agências da ONU seguem o princípio do um país, um voto. Além disso, é consensual que o presidente do banco seja um norte-americano (de forma análoga, o presidente do FMI é sempre um europeu), o que não é prática nas demais agências do sistema ONU, como foi possível observar na seção anterior sobre a UNESCO. Outra diferença é que o Banco segue um método de levantamento de recursos derivado de investimentos

¹⁹ No Banco Mundial, os votos dos países são ponderados de acordo com o nível de contribuição financeira dos mesmos, conferindo aos EUA 35% dos votos nas decisões do Banco.

privados, enquanto os recursos regulares das demais agências da ONU provêm dos próprios recursos públicos dos países membros. Dessa forma, na prática o Banco funciona como uma organização independente e autônoma (como reconhecido pelo *Agreement between the United Nations and the World Bank*, ONU, 1952).

A orientação inicial do Banco para a recuperação e o crescimento econômico também molda a sua relação com a educação. Até 1960, seu trabalho foi exclusivamente técnico, com foco na infraestrutura econômica básica das nações para incentivar o investimento privado. Nesse momento, o Banco assumiu uma posição de ajuda aos países para que pudessem desenvolver seu potencial econômico com políticas públicas e infraestrutura, fatores que levariam então ao desenvolvimento individual e coletivo. Assim, a preocupação inicial do Banco Mundial com a educação estava na eficiência econômica, e a educação seria um meio para a criação de capacidade humana técnica. Entretanto, apesar dessa associação entre educação e capacitação técnica, o Banco Mundial não estava disposto a expandir o escopo de sua assistência ao desenvolvimento, inclusive para a educação. Um exemplo dessa postura é a rejeição do Banco Mundial em financiar, a construção e mobília de escolas e colégios, conforme se havia discutido na Conferência da UNESCO de 1956.

Com o estabelecimento da *International Development Association* – IDA, em setembro de 1960, um fundo inicial de um milhão de dólares composto de doações dos países mais desenvolvidos, passou a estar disponível. O objetivo da agência era o oferecimento de créditos sem juros aos países mais pobres do mundo com um prazo de pagamento de até 50 anos. Para o Banco, a IDA significou o sucesso no estabelecimento de um provedor de quantidades significativas de financiamento para o desenvolvimento. Essa iniciativa também assegurou a ampliação do conjunto de tomadores de empréstimos, principalmente as nações africanas recém-independentes. Os empréstimos da IDA são comumente associados aos setores “soft”, como saúde, nutrição e educação. Dessa forma, no início da década o Banco já estava emprestando para uma gama muito mais variada de países, para diversos fins econômicos e sociais, e mediante condições também mais diversificadas. A aprovação do primeiro empréstimo para um projeto de educação foi em 1962, por meio da concessão de crédito da IDA à Tunísia para a construção de seis escolas.

Ao longo da década de 1960, os programas de educação do Banco eram parte integrante de seus investimentos em infraestrutura física, construção e reforma de escolas. Além disso, o foco desses projetos estava inteiramente no conteúdo profissional e vocacional, com relação às necessidades da força de trabalho em aumentar a produtividade no sentido do crescimento econômico. Até 1968, 23 países haviam emprestado US\$ 163 milhões para 25 projetos no setor de educação, que envolviam a construção de escolas secundárias e técnicas (JONES, 1992). Embora ainda com um foco estrutural, o interesse do Banco Mundial no conteúdo dos projetos educacionais cresceu exponencialmente até 1970. No início as décadas de 1960, apenas 30% dos projetos de educação incluíam um componente de assistência técnica, enquanto em 1970 essa razão passou para 90% (JONES & COLEMAN, 2005).

Os anos 1960 também marcam a formalização das relações do Banco Mundial com a UNESCO em matéria de empréstimos à educação. Em 1963 é fundado o *International Institute for Educational Planning* – IIPE, também em cooperação com as Nações Unidas e a Fundação Ford, para o estudo e treinamento de funcionários dos países sobre os princípios do planejamento e das políticas nacionais (RESNIK, 2006). No ano seguinte é assinado o *UNESCO-World Bank Cooperative Agreement*. Para o Banco, o acordo permitia explorar a capacidade técnica e a reputação da UNESCO junto às Nações Unidas como agência líder em educação. Em contrapartida, a UNESCO, constrangida por sua limitação orçamentária, se beneficiava da força financeira do Banco Mundial. Para tal, a UNESCO cria uma divisão de financiamento à educação, dedicada exclusivamente ao trabalho do Banco Mundial, e financiada pelo mesmo. Na prática, isso significa a criação de uma “filial” do Banco dentro da estrutura da UNESCO (JONES & COLEMAN, 2005).

Em 1968 Robert McNamara é eleito diretor do Banco Mundial. McNamara é conhecido por ter redefinido o Banco Mundial como uma agência de desenvolvimento, não apenas uma instituição financeira (KAPUR, LEWIS & WEBB, 1997), alargando assim os empréstimos que priorizavam os setores sociais, como saúde e educação (HEYNEMAN, 2003). Até o final dos anos 1970, a educação primária e a não-formal, que não contavam com praticamente nenhum tipo de recurso originário do Banco, passaram a receber 21% e 25% dos empréstimos, respectivamente. Além disso, seu discurso é moldado por uma estratégia de realocação do foco dos investimentos a favor dos mais pobres e de suas necessidades (BANCO MUNDIAL, 1974).

Em 1972 McNamara realiza uma reforma estrutural dentro do Banco Mundial. Antes dessa reestruturação de departamentos, uma única divisão especializada em educação era responsável pelas políticas, projetos, pesquisa e avaliação dos trabalhos referentes ao tema. A reforma partiu de uma necessidade de intensificação dos trabalhos analíticos e de pesquisa, o que resultou em uma separação entre os setores político e de financiamento dos programas. Dessa forma, cada setor deveria se articular com os definidores de políticas e os responsáveis pelo financiamento (HEYNEMAN, 2003). A grande vantagem dessa reforma para o Banco é a ampliação do seu perfil nos grupos de ajuda internacional ao desenvolvimento, o que, acompanhado da elevação do volume de empréstimos, posiciona o Banco como um player internacional relevante no setor de educação com uma visão que não deve ser ignorada.

Nos anos 80, juntamente com o FMI e a Casa Branca, o Banco Mundial passou a integrar o quadro ideológico do "Consenso de Washington" em política econômica e social. Esse arranjo estava fundamentado em três pilares: a estabilização (da inflação e das taxas de juros em particular), a liberalização (dos mercados globais, em nome do livre comércio) e a privatização (incluindo o deslocamento de bens e serviços públicos para o setor privado) (STIGLITZ, 2002). É nesse contexto que o Banco introduz seus programas de ajuste estrutural, como resposta à crescente crise da dívida dos países em desenvolvimento e ao aprofundamento da recessão global, adquirindo, assim, uma identidade cada vez mais intervencionista. Tais programas pregavam que os países deveriam realizar uma série de reformas austeras para que estivessem de acordo com os princípios do Consenso de Washington. Estas reformas eram apresentadas aos governos como opcionais, porém, se o país quisesse ser um candidato aos empréstimos do Banco Mundial, as reformas passavam a ter então um caráter mandatório. O setor de educação não escapou aos programas de ajuste estrutural, que focavam em promover a privatização do setor, a expansão dos encargos, e a descentralização da tomada de decisão.

O período também assistiu a uma mudança importante no pensamento do Banco com relação à educação. Através do *Education Sector Policy Paper* (BANCO MUNDIAL, 1980), que estabelece os princípios do Banco que irão guiar os projetos de educação nos anos 1980 e 1990, fica clara a ênfase no ensino primário, ao invés de educação profissional ou da educação não-formal, alegando que a educação básica promete melhores retornos econômicos e sociais. Este enfoque se confirma nos anos 1990 com a

liderança do Banco Mundial no movimento *Education for All*, unindo a educação básica universal à eficiência econômica (TORRES, 2009).

Durante os anos 1990, o Banco Mundial emergiu como o maior financiador da educação e como o coordenador mais viável de iniciativas globais na área de desenvolvimento educacional. A *World Conference on Education For All* demonstra essa vitória intelectual do Banco. Juntamente com a UNICEF e a UNESCO, através de um acordo inter-agências, a conferência foi organizada de forma a envolver a participação de organismos governamentais, bilaterais, multilaterais, não-governamentais e privados. Além de organizador, o Banco também foi responsável por fornecer suporte político para a produção da declaração de Jomtien, que assegurava o comprometimento dos organismos com o EFA. Dessa forma, sua tarefa se constituía em tentar persuadir a comunidade internacional de que, no mundo todo, o setor público estava sub-investindo em educação básica (JONES & COLEMAN, 2005). Jomtien também permitiu ao Banco a promoção da sua própria imagem como organismo na luta pela redução da pobreza e inclusão social, ao mesmo tempo em que avançava com o seu programa de ajustamento estrutural e a integração econômica global. E suas políticas voltadas para a educação refletiam esses princípios, como deixa claro o documento *Priorities and Strategies for Education* de 1995 (BANCO MUNDIAL, 1995).

O texto confirma que o Banco tem promovido constantemente ideias firmes de como a política de educação deve estar relacionada com as dimensões fiscais, econômicas e sociais de ordem pública. A postura de credor, combinada com a atitude de persuasão, não apenas em questões financeiras, mas também na educação, confere ao Banco uma posição de destaque entre as agências da ONU. Seu volume de empréstimos adicionado à sua influência política prossegue confirmando o seu lugar como a agência multilateral líder no que diz respeito à educação.

5. Conclusão

O principal objetivo do presente artigo era analisar a abordagem das organizações internacionais em relação à educação e seu papel como promotoras e executoras de políticas educacionais. Nesse sentido, foram propostas duas questões principais, “Como as organizações internacionais estão envolvidas e comprometidas com a educação?” e

“Qual é a agência que mais influência na determinação das políticas e nos programas voltados para a educação?”

O texto, principalmente a primeira metade deste, procurou responder à primeira questão conferindo uma ênfase à formulação de políticas e programas de educação dentro de cada agência, inseridos na “ideia de educação” dominante em cada organismo, ao longo do tempo. Dessa forma, pode ser estabelecido o quadro do tratamento multilateral conferido à educação, analisando-se uma série de questões transversais de preocupação fundamental, como o desenvolvimento, o combate à pobreza e o crescimento econômico.

A seção 3 mostrou que, o pós-Segunda Guerra Mundial trouxe uma aspiração universal do movimento pelo progresso econômico, social e político, levando ao surgimento do conceito de desenvolvimento em ambas as agendas nacionais e internacionais. Enquanto isso, tomada como uma valiosa fonte de desenvolvimento, a educação tem estado cada vez mais ligada à esse conceito. Esse envolvimento se deu principalmente na difusão das abordagens e políticas das organizações internacionais para a educação e no engajamento em atividades de coordenação, tais como conferências internacionais, que produziram declarações, convenções e quadros de ação a serem transformados em planos de ação nacionais. De forma paralela, o mesmo período também testemunhou o advento da ajuda externa e da assistência para o desenvolvimento, e a educação não ficou de fora dessa tendência. Os planos de ação definidos das conferências internacionais eram implementados com a assistência técnica e financeira das organizações por meio seus projetos e programas.

Quanto às políticas, posições diferentes são tomadas, tanto entre as organizações, como dentro de uma única agência ao longo do tempo. Por um lado, as diferentes organizações internacionais têm assumido posturas distintas quanto os objetivos e formas de se utilizar a educação como um meio para o desenvolvimento, que criou diferenças políticas entre agências. Por outro lado, houve também mudanças políticas dentro das próprias agências ao longo das décadas, de acordo com as mudanças tanto na política mundial, como nas percepções internas sobre a educação. Neste processo, a redução da pobreza, a equidade, a sustentabilidade, tornaram-se importantes dimensões da educação.

O resultado desse estudo é que as agências atuantes no sistema internacional assumem com frequência a postura de colaboradores, assim como também se mostram concorrentes. Com o intuito de responder à segunda questão, “Qual é a agência que mais influência na determinação das políticas e nos programas voltados para a educação?”, ou “Qual é a agência que possui o mandato da educação?”, a Seção 4 aborda exclusivamente as posturas da UNESCO e do Banco Mundial, mostrando quando essas agências são colaboradoras e em que circunstâncias elas passam a ser concorrentes.

A educação como política e programa de ação sempre foi um comprometimento predominante ao longo da história da UNESCO. Os anos 1970 e 1980 são um período crítico para a agência, que sofre com a saída dos EUA e do Reino Unido e com os constrangimentos da conjuntura internacional. Apesar de sua capacidade orçamentária limitada, a UNESCO procurou se adaptar e se reinventar para poder sobreviver dentro do sistema das Nações Unidas. Todavia, acaba perdendo, não de maneira formal, o mandato da educação, a sua posição enquanto agência líder, definidora e executora das políticas e dos programas de educação.

O espaço deixado pela UNESCO no setor de educação é preenchido pelo Banco Mundial, que nos anos 1980 passa por um momento de ampliação dos fundos para a ajuda internacional ao desenvolvimento e dos empréstimos. Esse declínio da UNESCO e a ascensão do Banco Mundial posiciona o último como um player internacional importante no setor de educação. Contudo, é nos anos 1990, como líder do movimento *Education For All*, que o Banco se firma como a agência detentora do mandato da educação.

Dessa forma, é possível confirmar a hipótese inicial proposta pelo texto de que, ao contrário do que se era esperado, o Banco Mundial assumiu o papel de instituição protagonista na definição de projetos e programas educacionais, além de importante financiador, posição esta que foi inicialmente, e naturalmente, concedida à UNESCO.

6. Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. *Education Sector Working Paper*. Washington DC: World Bank, 1974.

_____. *Education Sector Policy Paper*. Washington DC: World Bank, 1980.

_____. “Development in Practice: Priorities and strategies for education”. *A World Bank Review*, 1995.

BRASIL. *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>. Acesso em: 01/08/2013.

BECKER, G. S. “Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis”. *Journal of Political Economy*, nº 70, 1962.

CHABBOTT, C. “Constructing Educational Consensus: International Development Professionals and the World Conference on Education For All”. *International Journal of Educational Development*, vol. 18, nº3, 1998.

CHABBOTT, C. & RAMIREZ, F. “Development and education”. In: M., T., Hallinan (Eds), *Handbook of sociology of education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

COX, R. “Education for Development”. *International Organization*, vol. 22, nº 1, 1968.

CREMIN, P. & NAKABUGO, M. “Education, development and poverty reduction: A literature critique”. *International Journal of Educational Development*, nº 32, 2012.

DALE, R. “Globalization, knowledge economy and comparative education.” *Comparative Education*, vol. 41, nº2, 2005.

HARBISON, F & MYERS, C. *Education, manpower and economic growth: Strategies of human resource development*. New York: McGraw-Hill, 1964.

HARBISON, F. “Quantitative indicators of human resource development”. In E. A. G. Robinson and J. E. Vaizey (Eds.), *The Economics of Education: Proceedings of a Conference Held by the International Economic Association*. London: Macmillan, 1966.

_____. “Educational Planning and Human Resource Development”. In: *Fundamentals of educational planning*. UNESCO, 1967.

HEYNEMAN, S.P. “The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000”. *International Journal of Educational Development*, n° 23, 2003.

HILL, D. “Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance”. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1), 1-33, 2003.

JONES, P. W. *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. London and New York: Routledge, 1992.

JONES, P. & COLEMAN, D. *The United Nations and education: multilateralism, development and globalization*. New York: Routledge Falmer, 2005.

KAPUR, D., LEWIS J. P. & WEBB, R. *The World Bank. Its First Half Century*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 1997.

MASON, E. S. & ASHER, R.E. *The World Bank since Bretton Woods*. Washington DC: Brookings Institution for the World Bank, 1973.

MUNDY, K. “Educational multilateralism and world (dis)order”. *Comparative Education Review*, 42(4), 1998.

_____. ”Educational multilateralism – origins and indications for global governance”. In: MARTENS *et al* (Eds.). *New arenas of education governance: The impacts of international organizations and markets on educational policy making*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

OIT. “C 140 Paid Educational Leave Convention, Geneva”, 1974. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C140>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. “C 142 Human Resources Development Convention”, 1975. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.pl?C142>. Acesso em: 20/08/2013.

PNUD. *Sustainable Human Development—from concept to operation: a guide for the practitioner*. New York, United Nations, 1994.

RESNIK, J. "Globalization of Educational Models: Structural Reforms of the Education System in Israel and France". PhD diss., Tel Aviv University, 2001.

_____. "International organizations, the "Education-Economic Growth" Black Box, and the development of world education culture". *Comparative Education Review*, nº 50, vol. 2, 2006.

SARAIVA. *Legislação de Direito Internacional*. 5ª ed. Coleção Saraiva de Legislação. São Paulo: Saraiva, 2012.

SCHLESINGER, S.C. *Act of Creation: The Founding of the United Nations*. Boulder CO: Westview Press, 2003.

SCHULTZ, T. *The economic value of education*. New York: Columbia University Press, 1963.

SCHULTZ, T. "Investment in Human Capital". *American Economic Review*, nº 51, march 1961.

STIGLITZ, J.E. *Globalization and its Discontents*. New York and London: Norton, 2002.

TARABINI, A. "Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation". *International Journal of Educational Development*, nº 30, 2010.

TORRES, C., A. *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge, 2009.

ONU. *Agreements Between the United Nations and the Specialized Agencies*. New York: United Nations, 1952.

_____. Resolutions adopted by the General Assembly during its fifteenth session 1515 (XV) on concerted actions for economic development of economically less developed countries, 948th plenary meeting, December 15, 1960.

UNESCO. *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Londres: UNESCO, 1945. Disponível em:

<http://portal.unesco.org/en/files/16835/1066818100116nov1945.pdf/16nov1945.pdf>

Acesso em: 13/09/2013.

_____. *EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris: UNESCO, 2006.

_____. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Org. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. Brasília: UNESCO, vol. 1, CAPES, 2012.

_____. *Report of the External Auditor*. Executive Board Documents 155 EX/27 Addendum, Paris: UNESCO, 1999.

Artigo 2

A Convergência entre as propostas do Banco Mundial e o *Education for All* na educação brasileira

Resumo

Desde 1990, com o advento da iniciativa *Education for All*, as organizações internacionais, principalmente o Banco Mundial, passaram a desempenhar um papel cada vez mais relevante na formulação de políticas de educação. A partir de então, o Estado deixou de ser a autoridade exclusiva atuante nesse processo e a educação tornou-se mais um tema de cooperação internacional. Este artigo argumenta que, no caso do Brasil, o Banco Mundial não apenas influencia, mas também molda a política nacional de educação. A fim de confirmar essa hipótese, os projetos do Banco Mundial com o Brasil serão analisados neste trabalho em relação à sua correspondência com as metas estabelecidas pelo *Education for All* e com as mudanças na política educacional brasileira em 1996. Este artigo está organizado em três seções. A primeira discute o *Education for All* e como o Banco Mundial se apropria desse discurso, estabelecendo as mesmas prioridades e desenho político. A segunda parte examina as políticas do Banco Mundial no Brasil e o processo de tomada de decisão no sector educacional. A última seção investiga os projetos do Banco Mundial para o Brasil desde 1990, analisando de que forma os objetivos do *Education for All* estão presentes e se eles contribuem para uma mudança nas regulações, práticas e prioridades nacionais, e de que forma. O artigo termina afirmando que há uma evidência de conexão clara entre o *Education for All* e as políticas do Banco Mundial que impacta sobre a prática político-administrativa no Brasil.

Palavras-chave

Banco Mundial – *Education for All* – Política Educacional – Brasil

The convergence among the proposals of the World Bank and the Education for All in Brazilian education

Abstract

Since 1990, with the advent of the Education for All Initiative, International Organizations, especially the World Bank, played an increasingly prominent role in the education policy-making. Hereinafter, the nation-state is no longer the exclusive authority active in this process, but education became additionally a topic of international cooperation. This article argues that, in case of Brazil, the World Bank not only influences, but also shapes the national education policy. In order to confirm this assumption, the World Bank projects signed with Brazil will be analyzed in this paper regarding its correspondence with the goals established by the Education for All Initiative and with the changes in Brazilian education policy in 1996. This paper is organized in three sections. The first one discusses the Education for All Initiative and how the World Bank uses this discourse as its own, establishing the same priorities and policy design. Hence, section two examines the World Bank policies in Brazil and the policy-making process in the education sector. The last section investigates the World Bank projects for Brazil since 1990, and analyses in which ways are the Education for All objectives present and if they contribute to a change in the national regulations, practices and priorities and how. The article closes by stating that there is a clear evidence of a link between the Education for All and the World Bank policies, which impacts on the political-administrative practice in Brazil.

Key words

World Bank – Education for All – Educational Policies – Brazil

1. Introdução

A educação sempre foi essencialmente um tema de preocupação genuinamente doméstica e também uma prerrogativa nacional, com quase nenhuma pressão para a cooperação internacional. Porém, levando em consideração a evolução nesse campo, através do lançamento de inúmeras iniciativas em âmbitos multilaterais e regionais, é possível observar a internacionalização da política educacional.

Iniciativas como o *Education for All* (EFA), colocaram as organizações internacionais em uma posição de liderança na arena internacional. Dentre essas instituições, o Banco Mundial (referido ao longo do texto também como Banco ou BM) ganhou destaque pela influência crescente que este organismo vem assumindo sobre a definição das políticas educativas e propostas de reformas educacionais em vários países, principalmente nos em desenvolvimento. Por meio de financiamentos, o Banco procura influenciar as políticas educativas nacionais, sobretudo na educação básica através de reformas na gestão e na alocação dos recursos.

Este artigo está inserido no quadro analítico das “políticas públicas sociais globais”, e por isso, trata da produção de políticas públicas educacionais no nível internacional e sua aplicação no âmbito doméstico. A proposta é apresentar um caso de organização internacional que interfere na política nacional de educação, provocando mudanças tanto em *policy* como em *politics* (LEUZE et al., 2008). A organização internacional em destaque é o Banco Mundial e o país, o Brasil. A justificativa da escolha do Brasil baseia-se na existência de quase trinta projetos firmados entre o Banco e o país no setor, considerado um número significativo para a análise, e também na proximidade linguística e cultural da autora.

Essa pesquisa tem dois objetivos. O primeiro é explorar o papel do *Education for All* como um instrumento de política pública educacional difundido pelo Banco Mundial. Nesse sentido, qual é a educação de que se trata o EFA? O discurso do Banco de agência líder na promoção do *Education for All* se reflete na prática, de forma que são realizados projetos alinhados com essa perspectiva e que confirmam esse discurso? Para responder a estas questões, serão analisados os projetos do BM para o Brasil firmados após 1990, quando a iniciativa é acordada, relacionando-os ao contexto social, político e econômico mais amplo do país.

O segundo objetivo é procurar entender o impacto político-administrativo das políticas educacionais do BM no Brasil. De que forma as orientações do BM contribuem para uma mudança nas regulações, práticas e prioridades nacionais? Para esclarecer esse ponto, o texto pretende analisar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996, que contém a definição e os limites das responsabilidades de cada instância de ação.

O artigo encontra-se dividido em três partes. A primeira apresenta o *Education for All* e explica rapidamente como o Banco Mundial se apropria desse discurso da educação universal, estabelecendo as mesmas prioridades e desenho político do EFA. A segunda parte examina as políticas do Banco Mundial no Brasil desde a criação do primeiro e procura observar como se dá o processo de tomada de decisão no sector educacional. A última seção investiga os projetos do Banco Mundial para o Brasil desde 1990, no total de 20 projetos, analisando de que forma os objetivos do *Education for All* estão presentes e em que situações eles não estão presentes. Ainda nessa seção, é discutida a influência do BM sobre o processo político-administrativo brasileiro em matéria de educação, incluindo a análise da LDB.

É importante ressaltar que esse artigo não possui a pretensão de abordar o projeto educacional brasileiro em sua completude. A finalidade do artigo não é analisar todas as instâncias nacionais de atuação, intervenção e influência, apesar de ser necessário, em diversos momentos, fazer menção a elas. Além disso, esse artigo também não pretende avaliar a qualidade e a adequação para o Brasil dos projetos acordados com o Banco Mundial. Tal avaliação é de extrema relevância, todavia pode ser melhor desenvolvida por pedagogos e outros especialistas da área.

2. O *Education for All*

De 05 a 09 de Março 1990, cerca de 1.500 delegados de 155 países e representantes de cerca de 150 organizações governamentais e não governamentais se reuniram em Jomtien, na Tailândia, para levantar, discutir e endereçar os principais problemas no campo da educação em nível mundial. A *World Conference on Education for All* estabeleceu os objetivos e as diretrizes básicas para que fosse possível atingir a

Educação Para Todos (EFA), sistematizados na *World Declaration on Education for All*. Essa Declaração afirma que:

Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs (SECRETARIAT OF THE INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL, 1990).

Dez anos depois, e 26 a 28 de abril de 2000, os 1100 participantes do *World Education Forum*, reunidos em Dakar, no Senegal, fizeram um balanço dos avanços do EFA conquistados até então e reafirmaram a visão da *World Conference on Education for All* (Jomtien 1990). Além disso, se comprometeram a seguir um plano de ação coletivo que garantisse o alcance e a manutenção das metas do EFA, explicado no *Dakar Framework of Action*.

Esse artigo procura argumentar que o EFA, que formalmente foi concebido como uma declaração de princípios comuns para atingir a universalização da educação, informalmente se comporta como um regime internacional de monitoramento das políticas educacionais. Como regime internacional²⁰ entende-se o conjunto de regras, normas, princípios e procedimentos de tomada de decisões, explícitos ou implícitos, em torno dos quais as expectativas dos atores convergem em uma dada área em questão (KRASNER, 1983).

O EFA é então um regime internacional por ser projetado por atores (países, organizações governamentais e não governamentais) que possuem interesse na propagação de padrões educacionais internacionais na arena da política interna. Dito de outra maneira, o EFA é um esforço coordenado internacionalmente por seus membros com o objetivo de influenciar e uniformizar o sistema educacional no nível nacional, de forma que se confunda com uma decisão de política doméstica.

²⁰ A agenda de pesquisa de regimes internacionais é extensa na disciplina de relações internacionais e diversos autores (como John Ruggie, Stephan Krasner, Robert Keohane, James Rosenau) e escolas de pensamento procuraram fornecer uma definição válida para esse conceito. Para uma análise completa e abrangente a respeito do tema, ver HASENCLEVER, Andreas, MAYER, Peter e RITTBERGER, Volker (eds.). *Theories of International Regimes*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Studies in International Relations (CSIR), 2000.

Dessa forma, o EFA está implicitamente fornecendo um receituário político. Em outras palavras, o EFA está dizendo ao mundo com quais insumos (*inputs*) os países devem se preocupar quando estiverem elaborando suas políticas educacionais, para que sua presença e combinação atinja o resultado (*output*) desejado da aprendizagem universalizada.

2.1.Qual educação?

A *World Declaration on Education for All* (1990) parte do entendimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que “everyone has a right to education”. Dessa forma, a educação é entendida como um direito fundamental de todas as pessoas e que permite o empoderamento dos indivíduos, para que possam transmitir sua cultura e valores.

As principais metas do EFA são o comprometimento com a educação básica de crianças, jovens e adultos, a universalização do acesso e a promoção da qualidade. É conferida prioridade também ao aumento do acesso e da qualidade da educação para meninas e mulheres, com a finalidade de eliminar as disparidades de gênero. Além disso, as oportunidades de aprendizado devem ser estendidas à grupos minoritários (étnicos, raciais e linguísticos), pobres, indígenas, população rural, migrantes, refugiados e demais desfavorecidos em geral (SECRETARIAT OF THE INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL, 1990).

O *Dakar Framework of Action* amplia as metas do EFA, trazendo mais clareza e definindo um plano de ação para cada uma delas. Os seis objetivos definidos em Dakar foram:

- i. Educação e cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis;
- ii. Acesso livre e obrigatório à educação primária, especialmente para meninas e minorias;
- iii. Acesso igualitário a jovens e adultos
- iv. Alfabetização de adultos
- v. Eliminação das desigualdades de gênero e acesso igualitário na educação primária e secundária

vi. Melhoria da qualidade da educação
(WORLD EDUCATION FORUM, 2000)

Para atingir essas metas, governos, organizações e agências, representados no *World Education Forum* (Dakar, 2000), se comprometeram a mobilizar o comprometimento político nacional e internacional para o EFA, através do fortalecimento de parcerias com autoridades nacionais, regionais e locais, com o corpo docente das escolas, com a família e a comunidade, desenvolvendo planos de ação e aumentando significativamente o investimento em educação básica; assegurar a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento educacional; promover políticas que garantam outras necessidades básicas, como a redução da pobreza e das desigualdades; desenvolver programas educacionais para regiões afetadas por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade política, de forma a promover a paz e a tolerância; implementar estratégias que visem a igualdade de gênero e de combate ao HIV/AIDS; mobilizar recursos (novos e existentes); estabelecer políticas que deem suporte ao EFA, como a política fiscal, o alívio da dívida externa, e o fortalecimento ou a reforma institucional; usar os mecanismos já existentes para acelerar o progresso em direção ao EFA; monitorar o progresso em direção ao EFA em todos os níveis, nacional regional e internacional (WORLD EDUCATION FORUM, 2000).

O *World Education Forum* também se preocupou em garantir que o EFA estivesse na agenda das Instituições Internacionais. Dessa forma, a Comunidade Internacional deveria se comprometer com a iniciativa através da elaboração de estratégias e da mobilização de recursos necessários para o apoio às iniciativas do EFA. As possíveis ações incluem: aumento do financiamento externo para a educação, principalmente para a educação básica; garantir maior previsibilidade no fluxo da assistência internacional; facilitar a coordenação com os doadores e demais instituições; comprometimento com o perdão da dívida externa dos países; monitoramento do progresso do EFA (WORLD EDUCATION FORUM, 2000).

A UNESCO foi encarregada de servir como Secretaria e também fica responsável pelo monitoramento das políticas aplicadas nos auspícios do EFA e pela elaboração de relatórios anuais sobre o acompanhamento das iniciativas²¹.

Para a finalidade do presente trabalho, foram selecionadas quatro principais metas (considerando a *World Declaration on Education for All* e o *Dakar Framework of Action*) com o intuito de avaliar se os projetos selecionados estão inseridos no escopo do EFA. Considera-se que um projeto, no caso fruto da parceria entre Brasil e Banco Mundial, esteja alinhado ao EFA se ele atente aos objetivos abaixo:

1. Educação básica para crianças, jovens e adultos;
2. Acesso universal, principalmente para as minorias, os desfavorecidos e as mulheres;
3. Igualdade de gênero, principalmente na educação primária e secundária;
4. Promoção e aumento da qualidade do ensino básico;

2.2. A inserção do Banco Mundial

Nos últimos anos, o Banco Mundial emergiu como a organização internacional com maior visibilidade no setor de educação, ocupando em grande parte o espaço atribuído anteriormente à UNESCO. Esse papel é garantido principalmente devido ao volume financiado, mas não apenas por essa razão. Ao mesmo tempo, o Banco se tornou a principal fonte de assistência técnica em matéria de política educacional para países em desenvolvimento e um referencial em pesquisa para esse setor no plano internacional (TORRES, 1998). Enquanto tal, o BM também opera como um *think tank* internacional, através da produção de relatórios de monitoramento e de dados estatísticos a serem compartilhados com membros e não-membros.

A preocupação do Banco Mundial com o setor social, a partir da administração McNamara (1968-1981), passou a ver a necessidade da expansão da educação como uma forte arma para combater a pobreza. À educação foram então atribuídas três características: 1) uma necessidade humana básica, de conhecimento (relacionada com a

²¹ Os relatórios de monitoramento são produzidos por um grupo de técnicos composto pelo *UNESCO International Institute for Educational Planning*, o *UNESCO International Bureau of Education*, o *UNESCO Institute for Education* e o *UNESCO Institute for Statistics*.

teoria do capital humano); 2) um meio para alcançar outras necessidades básicas; 3) uma atividade que sustenta e acelera o desenvolvimento. (SILVA, 2002).

Segundo o BM, 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. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho e proporcionar serviços sociais básicos. (BANCO MUNDIAL, 1990 apud LEHER, 1999, p. 25).

Embora os intelectuais do Banco não componham uma unidade coesa e estruturada, um bloco claramente definido e uniforme, o BM não apresenta ideias isoladas, mas uma clara orientação comum, que constitui a política oficial do Banco Mundial (Pablo Gentile, In: TOMMASI, WARDE, HADDAD. Transcrição do Debate contida no Anexo, pg. 255). Essa política se traduz na proposta de um pacote de medidas que, como esse artigo procura demonstrar, está alicerçado no EFA. A partir de 1990, o enfoque da política educacional do Banco Mundial passa a centralizar as necessidades de aprendizagem básica para todos.

Desde então, o BM tem estimulado os países a destinarem um maior volume de recursos públicos à educação básica que, segundo análises do Banco, é responsável por conferir maiores benefícios sociais e econômicos:

“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 contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição”. (BANCO MUNDIAL, 1992)

“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)

Além do foco na educação básica, outro eixo da reforma educativa proposta pelo Banco Mundial é a melhoria da qualidade e da eficiência da educação. Segundo o BM, a

qualidade da educação seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na aprendizagem e no rendimento escolar, como o tempo de instrução, o acesso a materiais didáticos, a capacitação do professor e a presença de bibliotecas (TORRES, 1998).

“O terceiro e provavelmente o mais importante desafio (além do acesso e da equidade) é melhorar a qualidade da educação: esta é pobre em todas as esferas nos países de baixa e média renda. Os alunos dos países em desenvolvimento não conseguem adquirir as habilidades adquiridas pelos currículos de seus próprios países nem se desempenhar no mesmo nível atingido pelos alunos dos países mais desenvolvidos”. (BANCO MUNDIAL, 1995)

Diante dessas perspectivas expostas pelo BM, e de acordo com o exposto no item anterior, é possível afirmar que o instrumento de política educacional do Banco está alicerçado no EFA, desde a criação do último.

Além do EFA, o Banco Mundial está envolvido em outra iniciativa internacional para a educação, a *Fast-Track Initiative*²², ou Iniciativa Via Rápida, um pacto global para auxiliar os países de baixa renda a atingirem uma educação básica universal e gratuita. Lançada em abril de 2002 durante reunião do FMI e do Banco Mundial, a Iniciativa é liderada pelo BM com o apoio de 22 doadores bilaterais²³, além de bancos de desenvolvimento e outros organismos internacionais²⁴, como Unesco e Unicef. Hoje 15 países se beneficiam da Iniciativa: Burquina Faso, Guiné Bissau, Guiana, Honduras, Mauritânia, Nicarágua, Nigéria, Etiópia, Gâmbia, Gana, Madagascar, Moldova, Moçambique, Vietnam e Iêmen (SILVA, AZZI e BOCK, 2007).

²² No final de 2011, a EFA *Fast-Track Initiative* mudou seu nome para *Global Partnership for Education*.

²³ Os doadores bilaterais são: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Comunidade Européia, Finlândia, Alemanha, Grécia, Irlanda, Itália, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Rússia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos.

²⁴ Os doadores multilaterais são: o Banco de Desenvolvimento Asiático (ADB), o Banco de Desenvolvimento Africano (AFDB), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências do sistema ONU, tais como UNAIDS, UNICEF, PNUD, UNESCO, e o próprio Banco Mundial.

3. A relação entre o Brasil e o Banco Mundial

O Brasil é um dos parceiros mais relevantes do Banco Mundial, sendo um importante captador de recursos, o segundo em volume de financiamentos, e com um dos maiores portfólios de projetos (BANCO MUNDIAL, 2010). O Banco oferece ainda assessoria aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento, gestão e no desenvolvimento de projetos setoriais específicos, e à esfera privada, além de pesquisas e estudos que auxiliam o país na implementação de políticas públicas (FONSECA, 1998). A figura abaixo mostra o número de projetos e o volume financiado pelo Banco Mundial ao Brasil, desde sua criação até meados do ano de 2014.

FIGURA 1
Financiamento do Banco Mundial ao Brasil (por ano fiscal)

Operations by Fiscal Year

Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em:

http://www.worldbank.org/projects/search?lang=en&searchTerm=&tab=map&countryshortname_exact=Brazil

3.1. Etapas da atuação do Banco Mundial no Brasil

O Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial em 1949, e até 1954 foram financiados projetos no montante de 194 milhões de dólares, correspondente a 14% dos empréstimos totais aprovados pelo Banco no período (Soares, 1998). Todavia, a relação entre os atores não foi sempre tão amistosa. Nos períodos de 1955-1957 e 1960-1964 o Banco não aprovou empréstimos ao Brasil, principalmente devido a motivos políticos, a crise cambial, o viés nacionalista assumido pelo Governo Vargas e

o rompimento de Juscelino Kubitschek com o FMI, agravado ainda pela linha política adotada por João Goulart (RACHED, 2008).

Nos anos 70, o Brasil tornou-se o maior tomador de recursos do BIRD, não apenas devido aos fatores políticos do período militar, mas também ao maior dinamismo econômico do país e ao aumento da liquidez internacional. A parceria concentrou-se no setor de infraestrutura, predominantemente energia e transportes, refletindo no Brasil as diretrizes para o desenvolvimento econômico definidas pelo Banco Mundial (GONZALEZ, 1990). Entre 1974 e 1981, o Banco investiu cerca de 5 bilhões de dólares no Brasil, alocados em 59 empréstimos, sendo 45,7% deles para infraestrutura, 32,2% para agricultura, 15,2% para a indústria, 8,5% para o setor social e 1,7% para políticas de ajustamento (RACHED, 2008). Apesar da gestão McNamara (1968-1981) ter sinalizado para a necessidade de maiores investimentos no setor social, principalmente no atendimento às necessidades básicas dos desfavorecidos, os empréstimos ao Brasil nesse âmbito eram ainda são muito incipientes.

Inserida no contexto de endividamento dos países latino-americanos, a relação do Brasil com os organismos financeiros internacionais durante a década de 1980 se mostra conturbada. No início da década, o Brasil assinou um acordo de estabilização com o FMI, adotando uma política recessiva, voltada às necessidades de pagamento da dívida externa. Todavia, no final da década o país optou por programas heterodoxos de estabilização econômica, contrariando as orientações do FMI e do Banco Mundial. Ganham destaque as reformas de ajuste estrutural, direcionadas ao aumento da eficiência no emprego, na reordenação das despesas públicas e na liberalização das finanças, além do setor agrícola. Entre 1982 e 1990, dos 83 empréstimos realizados pelo Banco ao Brasil, 35 foram destinados à agricultura, 24 à infraestrutura, 9 ao setor social, 7 à indústria e 6 aos ajustes, totalizando quase 12 bilhões de dólares (RACHED, 2008).

No Brasil, a “década perdida” ainda prolongou-se até meados dos anos 1990. A vulnerabilidade política e econômica do país levou o Banco a concentrar seus recursos em transferências líquidas para o controle da balança de pagamentos. Somente com a estabilização, o controle da inflação e o advento do Plano Real, as relações entre o Banco e o Brasil puderam ser retomadas nos níveis anteriores. Apesar do quadro de redução dos investimentos em projetos, o período consagrou o fortalecimento e o crescimento dos setores sociais, como saúde e educação. O quadro abaixo mostra essa

tendência, com destaque para o crescimento da participação da educação nos empréstimos aprovados pelo Banco a partir da década de 1990 (BANCO MUNDIAL, 2004).

QUADRO 1
Participação setorial dos empréstimos aprovados pelo
Banco Mundial para o Brasil – 1987-1994

	1987-1990 (US\$ milhões)	%	1991-1994 (US\$ milhões)	%
agricultura	2.279	47%	372	10%
energia	479	10%	260	7%
transporte	604	12%	308	8%
finanças	0	0%	350	9%
desenv. urbano	575	12%	404	11%
água e esgoto	410	8%	794	21%
pop.,saúde e nut.	475	10%	160	4%
educação	74	2%	1.059	29%
Total Brasil	4.896	100%	3.707	100%

Fonte: SOARES, 1998.

A partir da década de 1990, há uma reorientação do projeto de desenvolvimento do Banco. Assim, partiu-se de uma ênfase no crescimento econômico, através dos investimentos em infraestrutura, até a década de 70, para uma ampliação da agenda da instituição a partir da década de 1990, incluindo a preocupação com o desenvolvimento social e com o meio ambiente. Nesse momento, a estratégia de agência mundial de desenvolvimento e de combate à pobreza é adotada como bandeira do Banco Mundial. A percepção de pobreza do Banco está associada à privação de bem-estar e nesse sentido a educação é pontuada como um meio para controlá-la, pois concede aos indivíduos oportunidades, autonomia e segurança (BANCO MUNDIAL, 1999).

No que tange a relação com o Brasil, as prioridades de ação do BM são a redução da pobreza, o suporte às reformas estruturais, o incremento da infraestrutura e o cuidado com o meio ambiente (BANCO MUNDIAL, 1995). De 1995 a 2002 o Banco realiza 85 empréstimos ao Brasil, sendo 9 em infraestrutura, 11 em agricultura, 32 em ajuste e 33

no setor social, totalizando 10,5 bilhões de dólares, e refletindo a posição internacional de liderança do Banco (RACHED, 2008). A figura abaixo mostra a alocação dos setores atendidos pelo Banco nas décadas de 1990 e 2000.

FIGURA 2
Distribuição de empréstimos do Banco Mundial no Brasil

Fonte: BANCO MUNDIAL, 2005.

3.2.O *policy-making* educacional

No que diz respeito à política no âmbito educacional, é possível notar a existência de cinco instâncias de atuação: a escola, o município, o estado, o país e as organizações no âmbito nacional.

No nível federal são elaboradas as políticas educacionais, em colaboração com estados e municípios, que irão compor o Plano Nacional de Educação (Lei de Diretrizes e Bases -

Lei 9.394/96²⁵). Nos níveis municipal e estadual, as autoridades executam as políticas e estratégias de melhoria do sistema educacional, incluindo a gestão educacional e os procedimentos necessários para garantir melhores resultados na aprendizagem dos alunos. É na direção dos estados e municípios para as escolas que as metas e os indicadores educacionais são instituídos.

O nível da escola, destino final das políticas definidas nas instâncias superiores, é composto por diferentes atores, como diretores, professores, funcionários, alunos e também os pais e a comunidade. O nível local corresponde, dentro do sistema educacional, ao espaço da aprendizagem. Dessa forma, sua responsabilidade é de ensinar os alunos, além de responder às demandas e pressões por melhores resultados das autoridades educacionais dos níveis superiores. A sala de aula é um dos ambientes mais importantes onde ocorre essa transformação individual e social, além de representar o espaço final onde as políticas e os discursos são colocados em prática.

Como já explicitado anteriormente, as organizações internacionais também definem discursos e agendas no setor da educação e são capazes de influir diretamente sobre as decisões de política educacional na esfera nacional.

Esse cenário sugere duas relações *top-down*: a primeira do nacional para o local, na qual as escolas seguem as diretrizes estabelecidas pelos governos nacionais; e ao mesmo tempo outra do internacional para o nacional, onde as organizações internacionais influenciam e moldam a agenda da educação, influenciando os atores nacionais, federais, estaduais e municipais, a implementar políticas específicas (CHACON-ZULOAGA, 2011).

Dizer que a tomada de decisão no âmbito da política educacional é uma abordagem *top-down* significa afirmar que as políticas aplicadas no âmbito local foram determinadas, ou ao menos influenciadas, por instâncias superiores. Para a presente análise, serão consideradas as instituições internacionais como o marco para o “extrato superior”

²⁵ Elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o texto final da Lei foi sancionado em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação, Paulo Renato Souza.

(*top*), enquanto os governos locais, estaduais e federais se revezariam como “extrato inferior”²⁶ (*bottom*) do estudo, de acordo com o projeto em foco.

Quando se trata do financiamento externo (no caso, do internacional), a definição de qual projeto será elaborado, quando e de que forma ele será implementado se insere em um mecanismo específico. A parceria entre o Brasil e o Banco Mundial segue um princípio de demanda e oferta.

No nível federal, os Ministérios da Fazenda e do Planejamento definem onde o financiamento do BM é necessário, as áreas prioritárias que demandam recursos e/ou assistência técnica e os princípios para a interação com estados e municípios. Por outro lado, o BM segue uma orientação oportunista (*principled opportunism*) em relação aos programas que oferece, pois é o governo, auxiliado pelo setor privado, que define as áreas nas quais o engajamento do BM é solicitado (BANCO MUNDIAL, 2008). Todavia, são as instituições do BM (o BIRD e/ou o IFC) que definem “onde” e “como”, dentro do universo de oportunidades apresentado pelo país, elas irão se engajar.

De um modo geral, o Banco também recebe, de vários ministérios, demandas por assistência técnica, principalmente para a melhora do design de seus programas e no suporte à implementação, monitoramento e avaliação dos mesmos.

No nível estadual, o mecanismo de parcerias com o BM opera de forma particular. Primeiramente, o estado negocia seu Programa de Ajuste Fiscal com a Secretaria do Tesouro Nacional, para definição do limite de crédito que pode ser contratado. Então, os governos estaduais que desejam trabalhar com o Banco apresentam suas necessidades e prioridades. Diante dessas demandas, o Banco responde ao estado quais são as áreas nas quais ele possui expertise, além de “como”, “quando” e “onde” poderá ajudar. Tendo em mãos a seleção dos projetos definidos e aprovados pelo BM, o governador envia as propostas à COFIEX²⁷ para análise (BANCO MUNDIAL, 2008).

²⁶ Com as nomenclaturas “superior” ou “inferior” não se procura conferir um juízo de valor às instituições ou qualifica-las como melhores ou piores. O objetivo é apenas ordenar as instâncias que estão sendo discutidas no trabalho, partindo das organizações internacionais como “superiores”, devido a sua atuação e abrangência global, seguida pelo país, o estado, o município até as instituições de ensino como instâncias “inferiores” por atuarem localmente.

²⁷ Até o fim da década de 1990, as políticas fiscais expansionistas adotadas pelos Estados e a falta de um controle efetivo do endividamento resultaram em frequentes crises da dívida subnacionais. Com a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000) os incentivos à disciplina fiscal das entidades sub-nacionais foram institucionalizados. Esse sistema de controles resultou em superávits estaduais e municipais sucessivos e também favoreceu a adoção de programas de despesa pelos

Por fim, quando se trata de um projeto assinado junto aos municípios, o governo federal definiu que haveria engajamento municipal com o BM apenas em circunstâncias especiais (por exemplo quando um grupo de municípios enfrenta um desafio comum, como a questão da poluição dos rios na Grande São Paulo), onde existam externalidades significativas (como no caso do porto na Baixada Santista ou em Recife) e em casos em que o projeto gere algum tipo de renda para a cidade. Além disso, nas cidades em que o BM atua geralmente seu foco está na melhoria da gestão municipal, melhoria da competitividade e soluções para o fornecimento de serviços urbanos. O governo brasileiro acredita que o financiamento do BM às cidades não seja necessário, uma vez que há disponibilidade de recursos oriundos de fontes domésticas, como as transferências do Ministério das Cidades.

Esse processo, levando em conta suas diversas instâncias, pode ser considerado positivo para os atores envolvidos. Os governos municipais e estaduais têm suas prioridades respeitadas e passam a estabelecer uma parceria de valor com o Banco. Para o Governo Federal o processo segue de acordo com o texto da Lei de Responsabilidade Fiscal e respeita a estruturação do procedimento da COFIEEX.

Para o Banco, o processo é extremamente vantajoso. Primeiramente, pois garante que a instituição irá trabalhar com governos altamente motivados e comprometidos em projetos prioritários e que possuem apoio político. Além disso, o BM ainda detém a possibilidade de escolha dos setores e áreas de atuação dos projetos (mesmo que de forma não aleatória). E por fim, a execução dos projetos garante a oportunidade de reprodução da sua agenda no âmbito nacional/local. Na figura abaixo é possível observar o ciclo de realização dos projetos do Banco Mundial.

governos subnacionais. Além dos controles sobre o endividamento, as exigências da nova Lei aumentaram a transparência e fortaleceram as práticas orçamentárias.

FIGURA 3
Ciclo de Aprovação dos Projetos do Banco Mundial

Fonte: Banco Mundial, 2010.

4. Projetos educacionais acordados entre Brasil e Banco Mundial

Desde 1974, quando foi aprovado o primeiro projeto para o setor, até 2012, somam-se 29 projetos²⁸ e um investimento inicial do Banco Mundial de quase 5 bilhões de dólares (ver Anexo A).

A abrangência desse estudo está limitada aos projetos que foram aprovados a partir de 1990. A escolha reflete o fato desse ser um marco para a educação mundial, por ter abrigado a *World Conference on Education for All*, na qual o banco Mundial foi um organismo intensamente atuante e da qual emergiu a iniciativa *Education for All*. O quadro 2 abaixo lista os projetos selecionados para análise, sua data de aprovação e de encerramento (quando aplicável), o custo total do projeto e a quantia com a qual o Banco Mundial se comprometeu a emprestar²⁹.

²⁸ Nessa soma estão incluídos todos os projetos aprovados, tanto os já concluídos como os em andamento, para todos os setores da educação (desde o ensino pré-primário até a Educação Superior, incluindo também os projetos de *vocational training*). Os projetos abandonados, ou seja, que nem sequer foram aprovados, não foram contabilizados nesse valor.

²⁹ Para o acesso à tabela completa, com todos os projetos já aprovados pelo Banco Mundial no setor de educação no Brasil, ver Anexo A.

Para a análise dos projetos, é necessário entender previamente como se dá a transferência de recursos do Banco aos países. A assistência é tipificada em três modelos distintos: financiamento direto em projetos e investimentos, diálogo político contínuo e articulação de co-financiamentos (BANCO MUNDIAL, 1994). Os projetos no setor de educação, firmados com os governos e suas agências em instância federal, estadual ou municipal, são celebrados sob a forma de convênios e o valor do projeto é, na maioria dos casos, emitido através de co-financiamento. Dessa forma, o Banco faz um empréstimo de até metade do valor e o país, estado ou município responsabiliza-se pela outra metade. No Brasil, os financiamentos são coordenados pela Secretaria de Assuntos Internacionais (SEAIN) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, cabendo ao Banco Mundial acompanhar e prestar assessoria técnica (BANCO MUNDIAL, 2010).

No total, foram analisados 20 projetos³⁰, sendo que 17 já foram concluídos e 3 ainda estão em andamento.

A documentação relacionada aos projetos do BM no Brasil foi analisada enquanto fonte primária deste trabalho³¹. De forma geral, procurou-se examinar o “Project Information Document”, “Project Appraisal Document” e “Implementation Completion and Results Report” correspondente a cada projeto, quando existentes.

³⁰ O Projeto *Science Research and Training Project*, apesar de ter sido aprovado em 29 de novembro de 1990, não foi incluído na análise pela falta de documentação e informações disponíveis.

³¹ Todos os documentos analisados foram adquiridos diretamente do site do Banco Mundial, na página de cada projeto (www.worldbank.org/projects), e acessados no dia 17 de Março de 2014.

QUADRO 2 – Projetos Educacionais acordados entre o Brasil e o BM entre 1991 e 2013

Título do Projeto	Nº Referência	Quantia financiada pelo BM (milhões US\$)	Custo Total do projeto (milhões US\$)	Data de Aprovação	Data de Encerramento
Innovations in Basic Education Project	P006364	245.0	600.0	26/jun/91	30/dez/98
Northeast Basic Education Project II	P006427	212.0	378.50	13/mai/93	31/dez/98
Northeast Basic Education Project III	P006452	206.6	367.0	23/nov/93	31/dez/99
Minas Gerais Basic Education Quality Improvement Project	P006543	150.0	302.0	17/mai/94	28/jun/02
Paraná Basic Education Quality	P006558	96.0	198.4	28/jun/94	31/dez/01
Ceará Urban Development & Water Resource Management	P006436	140.0	140.0	06/set/94	31/dez/03
Science and Technology Reform Support Project	P038947	155.0	250.0	18/dez/97	31/jul/04
School Improvement Project FUNDESCOLA I	P050762	62.5	125.0	02/abr/98	30/jun/01
Second School Improvement Project FUNDESCOLA II	P050763	202.0	402.0	08/jun/99	31/dez/05
Bahia Education Project	P059565	69.6	116.0	20/dez/0	30/jun/03
FUNDESCOLA IIIA (Third School Improvement Project)	P057653	160.0	320.0	13/jun/02	30/jun/08
Bahia Education Project (APL) - Second Phase	P070827	60.0	100.0	30/jun/03	30/jun/07
Maranhão Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project	P080830	30.0	40.0	18/mai/04	31/dez/08
Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement	P069934	31.5	52.5	14/out/04	30/jun/10
Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness	P117244	485.0	485.0	02/fev/10	31/dez/10
Piauí Green Growth and Inclusion	P126449	350.0	350.0	06/mar/12	30/mar/13
Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco	P106753	500.0	500.0	22/mar/12	31/mar/13
Recife Swap Education and Public Management	P126372	130.0	490.0	29/mai/12	
Bahia Inclusion and Economic Development	P126351	700.0	700.0	28/jun/1	
Pernambuco Equity and Inclusive Growth	P132768	550.0	550.0	25/jun/13	

Elaboração própria com base na listagem de projetos no site do Banco Mundial (www.worldbank.org/projects)

Dentre os 20 projetos analisados, e indicados no quadro, 15 deles são classificados pelo Banco Mundial como inseridos na proposta do Education for All³². O ¼ restante, composto pelos projetos elaborados para o Ceará e para o Maranhão, além do *Science and Technology Reform Support, Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco* e o *Pernambuco Equity and Inclusive Growth*, apesar de conterem o fator educação, não são classificados como EFA³³.

Todavia, essa separação entre EFA e não-EFA requer um olhar mais crítico e atento. Conforme explicado no item 2, cada projeto foi analisado segundo 4 objetivos principais do EFA: educação básica para crianças, jovens e adultos; acesso universal, principalmente para as minorias, os desfavorecidos e as mulheres; igualdade de gênero, principalmente na educação primária e secundária; promoção e aumento da qualidade do ensino básico. Considerou-se se estes estavam presentes, ou não, nos projetos e de que forma se manifestavam na estruturação do mesmo³⁴. Assim, seguindo essa metodologia, foi possível perceber tanto padrões de interação quanto desvios, que serão discutidos abaixo. Primeiramente, serão discutidos os projetos fora do escopo do EFA e na seção seguinte serão apresentadas as conclusões da análise dos projetos classificados como EFA.

4.1.Os projetos não-EFA

Se o Banco Mundial tem se mostrado tão comprometido com os princípios do *Education For All*, por que há interesse em financiar projetos que vêm na contramão dessa tendência? O que esses projetos possuem em comum? E o que faz com que eles sejam classificados como não-EFA? Essas questões foram levantadas a partir da observação dos casos selecionados.

São cinco os projetos que não se enquadram no escopo do EFA:

- *Ceará Urban Development & Water Resource Management*
- *Science and Technology Reform Support Project*

³² Para a listagem dos projetos classificados como EFA, seus principais objetivos, características e resultados, ver Anexo B.

³³ Para a listagem dos projetos classificados como não-EFA, seus principais objetivos e características, ver Anexo C.

³⁴ Para a visualização do questionário aplicado a cada projeto, ver Anexo D.

- *Maranhão Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project*
- *Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco*
- *Pernambuco Equity and Inclusive Growth*

Não é possível identificar neles o objetivo maior do EFA de garantia da educação básica e universal para crianças, jovens e adultos, e por isso não são classificados como tal. O componente educação comum a esses projetos está focado na educação para o mercado de trabalho, através do *vocational training* ou *education for the knowledge economy*. Por educação vocacional (*vocational training* ou *vocational education*), presente nos projetos para o Ceará e no *Pernambuco Equity and Inclusive Growth*, entende-se aquela que prepara as pessoas para o mercado de trabalho de forma a seguirem carreiras específicas. Por outro lado, a economia do conhecimento (*education for the knowledge economy*), identificada nos projetos *Science and Technology Reform Support Project* e no *Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco*, versa sobre a geração de conhecimento e sua difusão através da educação e do ensino (JONES & COLEMAN, 2007).

Ambas perspectivas compõem a ideia de educação como um investimento em capital humano³⁵, de forma a melhorar a produtividade do trabalho e contribuir para o crescimento e o desenvolvimento econômico (CHABBOTT & RAMIREZ, 2000). Essas abordagens permearam todo o trabalho do Banco no setor de educação em seus países mutuários até os anos 1990, e, como pode ser observado, é um elemento que não foi totalmente abandonado pelo Banco.

Além disso, nos anos 1990, concomitante à adoção do *Education for All* como o carro chefe da educação, o Banco Mundial adotou uma nova agenda, conhecida como Pós-Consenso de Washington, focada no alívio da pobreza e na igualdade em cooperação com os governos locais e a sociedade civil. Apesar dessa agenda conferir maior importância a questões sociais, ela não se afasta totalmente da percepção de que a pobreza é uma falha dos indivíduos em se adaptarem às demandas do mercado (MUNDY, 1998). Dessa forma, o Banco também está preocupado em prover uma educação que equipe o mais pobre com as competências adequadas para participar do mercado de trabalho e consequentemente sair de sua condição.

³⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre a teoria do capital humano, ver Schultz (1963) e Resnik (2006).

Além de não serem classificados como EFA, os projetos são similares por se constituírem em programas multisetoriais, que além da educação, focam em outros objetivos. O *Pernambuco Equity and Inclusive Growth*, por exemplo, com o objetivo de promover o desenvolvimento e reduzir as desigualdades no estado, além do ensino técnico e profissionalizante também apoia o desenvolvimento da indústria, a gestão pública, o fortalecimento dos setores de saúde e prevenção da violência e criminalidade.

4.2.O comprometimento com o EFA

A análise dos projetos selecionados permitiu que se chegasse a algumas conclusões gerais a respeito dos padrões de interação entre o BM e o Brasil no que diz respeito à educação. Segundo o questionário aplicado a cada projeto (ver Anexo D), é possível afirmar que um projeto é classificado pelo Banco Mundial como EFA se o mesmo atende ao requisito do acesso universal à educação básica de qualidade.

Assim, a maioria dos projetos procura atender as regiões menos desenvolvidas do país. 2/3 dos projetos são destinados a estados do Norte e Nordeste, que também se beneficiam de projetos federais, como as três fases do FUNDESCOLA. Ao mesmo tempo, a maioria dos projetos também está focada no atendimento às áreas rurais e afastadas dos centros urbanos, como no *Minas Gerais Basic Education Quality Improvement Project (ProQualidade)*, além de priorizar grupos minoritários, como indígenas e quilombolas, como no *Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement*, e os mais pobres e desfavorecidos, como no *Piauí Green Growth and Inclusion*.

Por outro lado, o objetivo do EFA de “garantir a igualdade de gênero na educação primária e secundária” é ausente nas propostas. Como pode ser observado nos Anexos B e C, ele não aparece em nenhum dos 20 projetos educacionais do Banco Mundial para o Brasil que foram analisados neste trabalho. Apesar da questão de gênero aparecer em alguns projetos multisetoriais, como o *Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco*, ela se traduz na criação de Secretarias da Mulher, mas não chega à sala de aula ou ao ambiente escolar. Isso mostra a falta de comprometimento do Banco, e do país, com a igualdade entre homens e mulheres na educação.

Também é praticamente inexistente nos projetos analisados o objetivo do EFA de garantir a educação básica para adultos, principalmente no que se refere à alfabetização. A educação de adultos é encontrada somente nos projetos classificados como não-EFA, como discutido na seção anterior, e se referem a propostas de educação para o mercado de trabalho. Todavia, mesmo nesse caso, não se trata da educação básica, mas sim do ensino superior ou profissionalizante.

Os projetos incluem desde a construção de escolas, fornecimento de mobiliário e material didático, até a capacitação de professores e diretores. Além disso, os projetos não são desenhados de forma a gerar mudanças apenas nas instituições escolares, mas também preveem ajustes nos próprios órgãos públicos e na administração escolar. O objetivo de propostas como essa é garantir uma gestão mais eficiente dos recursos, como no *Northeast Basic Education Project II e III*, que pensaram em políticas de gestão para otimizar a burocracia estatal, de forma a alocar gastos e recursos humanos de forma mais eficaz. A maior parte dos projetos também é baseada no princípio de que a participação comunitária e familiar deve ser incentivada, principalmente por meio dos Conselhos Escolares, de forma que estas instituições colaborem com a gestão educacional, a melhoria da qualidade do ensino e o aumento do próprio aprendizado.

É possível perceber nos documentos que descrevem os projetos que uma das razões pelas quais estes possuem validade, é por estarem sempre alinhados ao *Country Assistance Strategy* - CAS do respectivo período. O CAS é um documento elaborado pelo Banco especificamente para um país membro (ou cliente, conforme a nomenclatura utilizada oficialmente pelo BM) e que formaliza seus planos de estratégia e assistência³⁶. Dessa forma, tal alinhamento demonstra que os projetos são desenhados de acordo com a análise elaborada pelo Banco Mundial para o país, levando em conta a interpretação do Banco sobre a situação e as prioridades para o país.

A partir do primeiro projeto do FUNDESCOLA, o Banco Mundial passou a destinar uma parcela do financiamento para garantir às escolas “*minimum operational standards*”. Esses “padrões mínimos de funcionamento”, que serão cada vez mais recorrentes nos projetos que se seguem, se referem ao fornecimento de mobiliário básico e equipamentos, investimentos nas instalações físicas da escola e na certificação

³⁶ O plano estratégico apresentado pelo CAS é redefinido a cada três anos e traz avaliações setoriais para a economia, o setor financeiro, as despesas públicas, o setor privado, os setores sociais, como a educação, entre outros.

de professores. O Banco considera esses elementos como essenciais para o desenvolvimento da escola e para a garantia do aprendizado (BANCO MUNDIAL, 1998).

A análise dos projetos selecionados também permitiu observar que em uma parcela dos projetos a educação é acompanhada por outros planos que procuram abordar, ao mesmo tempo, diferentes setores sociais. Nota-se que, até 2004, os projetos analisados possuíam um enfoque setorial, pois tratavam apenas do tema da educação. A partir de então, percebe-se uma expansão da abordagem dos projetos do Banco Mundial e a adoção de um enfoque multisetorial, com a adição de componentes como o investimento em saúde, nutrição e transportes, com o objetivo de redução da pobreza e das desigualdades sociais. Essa mudança gera uma aproximação ainda maior do Banco com os princípios do EFA, uma vez que a iniciativa defende que satisfazer as necessidades da educação requer estratégias e compromissos intersetoriais integrados a esforços globais. A tendência atual é a aprovação de projetos com essa característica multisetorial, como pode ser observado nos últimos 6 projetos, que abordam conjuntamente temas ligados a, saúde, agricultura, inclusão social, infraestrutura, combate à criminalidade, incentivo ao desenvolvimento da indústria e administração pública. O projeto *Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness*, por exemplo, além da educação, objetiva garantir a consolidação fiscal e o acesso e a eficiência dos serviços de saúde. Da mesma forma, o *Bahia Inclusion and Economic Development* está preocupado o desenvolvimento da infraestrutura social, física e institucional para o desenvolvimento sustentável, com o planejamento e a gestão do setor público e com a melhoria da inclusão social e produtiva, através da educação básica, da prevenção à criminalidade e da criação de uma secretaria de políticas para as mulheres.

Conforme comentado anteriormente, no ponto 2.1, os documentos que definiram os objetivos do EFA também propuseram um guia de implementação de suas diretrizes. Ao analisar os projetos no Brasil, é possível observar que os mesmos seguem essa cartilha através do incentivo à descentralização, conferindo mais poderes de gestão às municipalidades; ampliação de parcerias (com outras instâncias políticas, instituições privadas, ONGs, a comunidade e a família); estabelecimento de políticas de suporte à educação, principalmente nos setores administrativos e de infraestrutura; uso de mecanismos pré-existentes; e o monitoramento e acompanhamento dos projetos.

Independente do projeto, a sua implementação, assim como o seu sucesso, está associada a diversos riscos: mudança na administração política (presidência, governos e prefeituras); queda do comprometimento político; resistência dos professores e diretores aos projetos, pois não participaram do design do mesmo; ausência de coordenação entre governos (federal, estadual e municipal); resistência à proposta de descentralização.

Educadores, pedagogos, e pesquisadores especializados no setor educacional questionam ainda em que medida os componentes dos projetos colaboram para o cumprimento de seus objetivos, que possuem o fim último de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Qual é a conexão entre financiamento, livros didáticos e qualidade da educação básica? Como a evasão escolar e a repetência são controladas? O Banco Mundial não fornece uma resposta a estas e outras questões. Nesse contexto, a educação é comparável a uma caixa preta: ausente de uma definição clara, dentro da qual se inserem elementos variados com o intuito de incrementar o retorno financeiro das intervenções em capital humano (MASO, 2011).

Nesse sentido, Rosa María Torres exprime bem essa visão da educação como caixa preta:

“Apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como “tecnicismo”, como “a árvore que não deixa ver o bosque”. No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais assume-se como óbvio o esquema vertical top-down na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que “caem de pára-quedas” na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos”. (TORRES, 1998)

4.3. O impacto dos projetos educacionais do Banco Mundial na prática político-administrativa do Brasil

No que tange a estrutura burocrática do país, as propostas do BM para a educação no Brasil estão sempre acompanhadas de um objetivo referente à melhoria da eficiência da administração pública, seja no nível federal, estadual ou municipal. A esse tema são conferidos em torno de 10 a 20% do valor total investido no projeto, mas variável de acordo com a finalidade de cada um. É comum observar um componente de melhora institucional para o próprio sistema de educação, visando a prestação eficiente dos serviços públicos no setor. É possível observar esse elemento no projeto elaborado para o município de Recife (*Recife Swap Education and Public Management*), que pretende alocar 7% do financiamento total para fortalecer a gestão de sistemas no município, para o ensino de recursos humanos, gestão pública, sistemas financeiros e transportes, e também no projeto para o Piauí (*Piauí Green Growth and Inclusion*) que alocou 11% do custo total do projeto para aumentar a eficiência da administração pública estadual.

Além disso, também é presente a proposta de realizar reformas fiscais que garantam a sustentabilidade da gestão dos recursos públicos e a expansão dos serviços. O projeto *Bahia Inclusion and Economic Development* conta com o objetivo de fortalecimento do planejamento e do setor público de forma a assegurar uma gestão democrática do estado. Essa proposta, apelidada de “Compromisso Bahia”, prevê a elaboração de um melhor planejamento e a definição de um orçamento, de forma a garantir que os recursos sejam distribuídos conforme as prioridades estabelecidas e os gastos sejam mais eficazes e eficientes. Esse objetivo está relacionado com a finalidade última de promover a Reforma Institucional do aparato estatal Brasileiro.

Além disso, é importante lembrar que os créditos concedidos à educação pelo Banco Mundial integram a dívida externa do país com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, trata-se na verdade de um tipo convencional de empréstimos, uma vez que está sujeito a pesados encargos, a uma rigidez de regras e pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (ALTMANN, 2002).

Até 1980, os juros dos empréstimos eram cobrados a uma taxa fixa média de 8% a.a., mas desde então, o Banco instituiu uma taxa variável de acordo com o custo monetário

no mercado internacional. Entre os encargos é acrescido o pagamento de uma “taxa de compromisso” correspondente a uma cobrança de 0,75% a.a. sobre os recursos ainda não retirados pela instituição tomadora do empréstimo (FONSECA, 1996). Logo, qualquer atraso na execução dos projetos resulta em um aumento significativo desse encargo, além do pagamento de juros e ajustes cambiais. Dessa forma, devido à rigidez financeira, o bom desempenho dos projetos em termos de seu ritmo de execução, se mostra um fator indispensável para evitar despesas adicionais.

Atrasos e morosidade na execução acarretaram em um aumento do custo do financiamento, como pode ser observado no projeto para o Nordeste (*Northeast Basic Education Project II*), que sofreu um atraso nos primeiros dois anos por questões de disputas políticas entre os estados, tendo que ser renovado em 1995. Soma-se ao problema as dificuldades institucionais do aparato burocrático brasileiro, principalmente a complexidade administrativa, que não permite a agilidade necessária para o atendimento aos regulamentos internacionais de financiamento, repasse de recursos e prestação de contas, além da instabilidade causada pela rotatividade das equipes de gestão, o que faz com que o projeto possa ser prestigiado ou relegado, segundo o interesse particular de cada grupo.

Como mencionado anteriormente, o Banco enfatiza em seus projetos os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, com grande destaque para a descentralização das responsabilidades e autonomia das instituições escolares. A descentralização é percebida nos projetos para o Brasil, primeiramente, pelo fato de que os mutuários dos projetos não são necessariamente o Estado Nação. O volume de projetos acordados diretamente com os estados é três vezes superior aos acordados diretamente com o nível federal, como indicado abaixo:

- a) Mutuário Federal: 4 projetos
- b) Mutuário Estadual: 13 projetos
- c) Mutuário Municipal: 1 projeto
- d) Mutuário Multinível: 2 projetos

O único mutuário municipal é a cidade de Recife, que assina diretamente com o Banco Mundial o projeto *Recife Swap Education and Public Management*. No plano multinível estão os projetos *Northeast Basic Education Project II* e *III*, que, apesar de serem

celebrados com o governo federal, permitem que as políticas sejam adaptadas e estabelecidas com cada estado participante do projeto.

De forma a garantir maior autonomia das instituições escolares, os projetos recomendam, no plano administrativo, conferir maior autonomia para a direção escolar e para os professores. A proposta para a direção escolar é uma maior autonomia na alocação de recursos, contratação de funcionários, definição do calendário, horário escolar e língua de instrução, com a finalidade de adaptação da escola às condições locais. Quanto aos professores, a proposta do BM é conferir maior autonomia para a definição das práticas de aula, ainda que dentro dos limites do currículo nacional. São por estas razões que a grande maioria dos projetos possui o componente de treinamento do *staff* escolar, principalmente a qualificação e profissionalização de docentes e diretores de escola.

No plano financeiro, a proposta de descentralização do Banco está ancorada no estímulo à diversificação das receitas, por meio de doações, empréstimos e impostos. Não obstante, acrescenta-se a essa política um elemento de financiamento baseado em resultados e qualidade. Nos projetos *Northeast Basic Education Project II* e *III*, esse elemento aparece como um *Fundo de Inovação*, que concede subsídios para apoiar programas inovadores de educação primária, mas que foi concedido apenas ao estado do Maranhão.

Também pode ser considerado como um elemento de descentralização a chamada dos pais e da comunidade a uma maior participação nos assuntos escolares. Tal participação se daria através da contribuição financeira para a manutenção da infraestrutura escolar e do maior envolvimento na gestão, organização e administração da escola.

Todavia, juntamente aos esforços de descentralização, o Banco recomenda que algumas funções mantenham-se centralizadas nas mãos do governo federal. São essas o estabelecimento de padrões educacionais, o monitoramento do desempenho escolar, de forma a medir a qualidade da educação, e a adoção de estratégias para a aquisição de insumos educacionais, como livros didáticos, formação de professores e currículo, que influenciam o rendimento escolar (TORRES, 1998).

Diante dessas propostas do Banco Mundial, a questão que se coloca como pertinente é: essas determinações, provenientes de uma instância internacional produzem ingerências nas resoluções e na prática dos entes subnacionais?

No Brasil, a organização do sistema educacional está sistematizada atualmente na já citada Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 (Lei 9.394/96³⁷). Elaborada com base no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB está focada na priorização do ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4).

Uma questão que gerou intenso debate na época em que a Lei foi produzida foi quanto ao papel que o Estado deveria desempenhar na educação, e, por extensão, quais seriam os direitos dos governos subnacionais. Optou-se pela proposta que previa uma estrutura de poder mais concentrada nas mãos do governo federal. No texto final da LDB, é possível perceber que o nível federal possui a competência de coordenar a política nacional de educação, exercendo “função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias nacionais”. Dessa forma, e acordo com o artigo 9º da LDB, abaixo transcrito, cabe à União uma série de funções:

Art. 9º - A **União** incumbir-se-á de:

- I – elaborar o *Plano Nacional de Educação*, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;
- II – *organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais* do sistema federal de ensino e o dos territórios;
- III – *prestar* assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV – *estabelecer*, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, *competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio*, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V – *coletar, analisar e disseminar informações* sobre a educação;
- VI – *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar* no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a *melhoria da* qualidade do ensino;
- VII – *baixar normas gerais* sobre cursos de graduação e pós-graduação;

³⁷ Ver nota nº 6.

VIII – *assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior*, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – *autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar*, respectivamente, os cursos das instituições de *educação superior* e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Por outro lado, os governos subnacionais também possuem autonomia na produção de políticas públicas no campo da educação. Ainda segundo a LDB, há uma responsabilização dos estados pelo ensino fundamental e, com prioridade, pelo médio (art. 10), assim como dos municípios pela educação infantil e, com prioridade, pelo ensino fundamental (art. 11). Os municípios podem optar por se integrar aos estados e criar um sistema único de educação básica (art. 11).

Além da análise da LDB, não é possível responder de maneira pertinente a questão colocada nesse item sobre a relação entre os determinantes internacionais de educação, via Banco Mundial, e a ingerência sobre a prática nacional sem considerarmos o sistema federativo brasileiro. Nascida em oposição ao autoritarismo centralizador do regime militar brasileiro (1964-1985), a Constituição de 1988 inaugurou uma forma de organização democrática de forma a descentralizar a capacidade de tomada de decisão para as esferas subnacionais, sem excluir as competências executivas e legislativas da União, mas garantindo autoridade decisória (*policy decision-making*) também para os governos subnacionais (ARRETCHE, 2012). Exemplo disso é que, segundo o artigo 23, V, da Constituição Federal Brasileira vigente, a educação é uma competência comum da União, estados e municípios³⁸. Ainda, de acordo com o artigo 24, IX, da mesma Constituição, a União, os estados e municípios são competentes para legislar de forma concorrente sobre educação, cultura e ensino³⁹. Todavia, apesar das competências

³⁸ O Artigo 23 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 possui o seguinte teor: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; (...)”

³⁹ O Artigo 24 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 possui o seguinte teor: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: (...)

IX - educação, cultura, ensino e desporto; (...)”

compartilhadas, nenhuma área de política é de exclusividade legislativa dos governos subnacionais.

Dessa forma, é possível afirmar que, segundo a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases, já haveria no Brasil certo grau de descentralização político-administrativa no âmbito educacional, produzido pela própria organização federativa do Estado. Somado a isso, vale ressaltar que as propostas do BM, através de seus projetos no Brasil, buscam sempre promover a descentralização. Apesar de existirem 4 projetos assinados com o governo federal, e mais dois projetos multinível, eles visam a atuação nos estados e municípios, e conferem a esses entes subnacionais as responsabilidades de estabelecer as diretrizes da educação, prestar assistência técnica e financeira (no caso, às escolas) e promover avaliações de rendimento dos alunos. O projeto FUNDESCOLA, por exemplo, incluiu em seu escopo também a descentralização dos recursos financeiros, por meio do Programa de Financiamento Direto da Escola (*Direct School Funding Program*).

Além de procurar garantir maior autonomia aos estados e municípios, os projetos do Banco também buscam oferecer uma maior autonomia às escolas. Através da descentralização das funções administrativas para as escolas, cada uma prepararia seu próprio plano de desenvolvimento, objetivando a melhoria do desempenho na gestão, infraestrutura e no próprio aprendizado. Assim, além de difundir uma descentralização com relação ao nível nacional, o Banco também promove através dos projetos uma descentralização no nível das instituições de ensino.

O projeto para o Nordeste (*Northeast Basic Education Project II e III*) ilustra bem essas propostas do Banco Mundial. Um estudo da UNICEF realizado antes da assinatura do projeto revelou que os estados do Nordeste são extremamente dependentes da transferência de recursos da União (UNICEF, 1995 apud TOMMASI, 1998). Os recursos estaduais não chegavam aos 25% do orçamento exigido por lei⁴⁰. Além disso, os recursos provenientes da União já possuíam destino pré-estabelecido, o que diminuía muito a autonomia das Secretarias estaduais na definição e implementação de políticas educacionais. Os projetos, então, procuraram focar na melhoria das capacidades de gerenciamento educacional das Secretarias de Educação dos estados.

⁴⁰ Segundo o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

5. Conclusão

Mostrar que o Banco Mundial usa o *Education for All* como seu principal instrumento de política educacional foi o principal objetivo da pesquisa desenvolvida neste artigo. O exemplo dos projetos desenvolvidos pelo Banco com o Brasil no setor de educação evidencia essa conexão e abre portas para o estudo do impacto da instituição na prática político-administrativa no caso brasileiro.

Assim, a análise procurou evidenciar pelo menos dois níveis de ação nesse processo: o internacional, no qual organismos internacionais produzem sua própria agenda educacional; e o nacional, que implementa políticas específicas de acordo com a agenda internacional, seja no âmbito federal, estadual, municipal ou das escolas. Diante desse cenário, procurou-se avaliar, através do caso brasileiro, se as determinações provenientes de uma instância internacional podem ser identificadas na prática nacional ou são contrárias à esta.

Os 20 projetos do Banco para o Brasil foram analisados de acordo com a presença ou não do escopo do EFA, qual seja: educação básica para crianças, jovens e adultos; acesso universal à educação, principalmente para as minorias, os desfavorecidos e as mulheres; igualdade de gênero, principalmente na educação primária e secundária; promoção e aumento da qualidade do ensino básico. Além disso, a parceria entre Brasil e Banco Mundial segue um princípio de oferta e demanda, no qual o Banco segue uma orientação oportunista.

De forma geral, os projetos contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação. Todavia, alguns temas de grande relevância não são abordados pelos projetos, como um plano de carreira e melhores salários aos professores, políticas que visem a igualdade de gênero nas instituições de ensino e o acesso da sociedade civil e do professorado aos âmbitos de decisão na fase de negociação e preparação dos projetos, de forma a garantir maior transparência e controle social da política educativa. Além disso, é possível observar que em uma parcela dos projetos, a educação é acompanhada por programas direcionados a outros setores sociais, como saúde, transporte e medidas que visam a redução da pobreza.

Quanto aos projetos não classificados como EFA, a análise mostrou que eles continham inserida neles a perspectiva da educação como um investimento em capital humano, ou seja, um elemento de melhoria da produtividade do trabalho e contribuição para o crescimento e o desenvolvimento econômico. Conforme mencionado no texto, essa abordagem dominou o pensamento e o trabalho do Banco Mundial no setor de educação em seus países mutuários até os anos 1990, mas é um componente presente em suas políticas mesmo após a assinatura do *Education for All*.

A avaliação dos projetos também mostrou a existência de propostas que ultrapassam mudanças em *policy* na educação, para, ao mesmo tempo, indicar mudanças em *politics*. O Banco busca promover, através de seus projetos, medidas de descentralização da tomada de decisão política, ajustes nos próprios órgãos públicos e na administração escolar, reformas fiscais e de gestão de recursos. Assim, o artigo também evidenciou o impacto político-administrativo das políticas educacionais do BM no Brasil, ou seja, de que forma as orientações do Banco possuem algum tipo de ingerência nas regulações, práticas e prioridades nacionais.

Embora não seja possível afirmar que o Banco Mundial vai contra as leis e a política doméstica, é possível afirmar que ambas caminham em uma direção única: a da descentralização. Fica evidente na análise da Lei de Diretrizes e Bases brasileira, que a definição e os limites das responsabilidades de cada instância de ação muitas vezes se sobrepõe. O mesmo pode ser concluído da análise da Constituição Federal Brasileira vigente. Dessa forma, as competências da União em matéria de política educacional são compartilhadas pelos governos subnacionais. Todavia, isso não significa que estados e municípios podem legislar de forma exclusiva em matéria educacional. Cabe ainda ressaltar que as propostas de descentralização do Banco Mundial, além de procurar garantir maior autonomia aos estados e municípios, também buscam oferecer uma maior autonomia às escolas.

Com o intuito de completar o estudo, algumas questões não abordadas por este trabalho também merecem ser consideradas em um momento futuro. É mister que seja feita uma análise crítica do modelo implementado pelo Banco Mundial do ponto de vista educativo. Além disso, não fica claro em que medida as propostas de reforma dos projetos são efetivamente absorvidas na rotina escolar e como é assegurada a continuidade das ações quando os recursos dos projetos acabam.

6. Referências Bibliográficas

- ALTMANN, H. “Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ARRETCHE, M. *Democracia, Federalismo e Centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2012.
- BANCO MUNDIAL. *Educação Primária*. Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C., 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington D.C. (mimeo), 1995.
- _____. *Brazil and the World Bank: Into the fifth decade*. Washington, D.C., 1994.
- _____. Memorandum of the president of the international bank for reconstruction and development to the executive directors on a Country Assistance Strategy of the world bank group for the federative republic of Brazil (Report No. 14569-BR). Washington, D.C., 1995.
- _____. *Education Sector Strategy*. Washington, D.C., 1999.
- _____. *Brazil: Forging a Strategic Partnership for Results an OED Evaluation of World Bank Assistance*. Washington, D.C., 2004.
- _____. *Country Assistance Strategy 2008-2011*. Washington, D.C., 2008.
- _____. *Brasil: uma parceria de resultados*. Brasília, 2010.
- _____. *Brazil - School Improvement Project - FUNDESCOLA I*. World Development Sources, WDS 1998-2. Washington, D.C., 1998. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/1998/03/693661/brazil-school-improvement-project-fundescola>. Acesso em: 04/04/2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei 9.394, de dia de mês de 1996. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 29/05/2014.

BRUNS, B., EVANS, D. & LUQUE, J. *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda*. Washington, D.C.: World Bank, 2011. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/01/15538631/achieving-world-class-education-brazil-next-agenda>. Acesso em: 16/04/2014

CHABBOTT, C. & RAMIREZ, F. “Development and education”. In: M., T., Hallinan (Eds), *Handbook of sociology of education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

CHACON-ZULOAGA, R. *International discourses in shaping national education policies: The case of the UNESCO’s Millennium Development Goals (MDG) in Education and the Education for All (EFA) agenda*. Dissertação de Mestrado – Concordia University, Montreal, Canadá, 2011.

FONSECA, M. “O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional”. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONZALEZ, M. J. F. (Org.) *O Brasil e o Banco Mundial: um diagnóstico das relações econômicas, 1949 – 1989*. Brasília: IPEA, 1990.

JONES, P. & COLEMAN, D. *World Bank Financing of education: lending, learning and development*. 2ª ed. London and New York: Routledge, 2007.

KRASNER, S. (ed). *International Regimes*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. “Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”. *Revista Outubro*, São Paulo, vol. 1, nº 3, 1999.

LEUZE, K.; BRAND, T.; JAKOBI, A. P.; MARTENS, K.; NAGEL, A. “Analysing the two-level game: international and national determinants of change in education policy making”. *TranState working papers*, nº 72, 2008.

MARTENS, K., RUSCONI, A., & LEUZE, K. *New arenas of education governance: The impacts of international organizations and markets on educational policy making*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

MASO, T. F. *As Clivagens de um Discurso Aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, 2011.

MUNDY, K. “Education Multilateralism and world (dis)order”. *Comparative Education Review*, 42 (4), 1998.

RACHED, G. *As políticas de desenvolvimento do Banco Mundial no contexto das transformações internacionais*. Tese de Doutorado – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SECRETARIAT OF THE INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL. *World Declaration on Education for All*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/JOMTIE_E.PDF. Acesso em: 22/10/2013.

SILVA, C.C. (Org.), AZZI, D. e BOCK, R. *Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, M. C. “Banco Mundial: políticas e reformas”. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOMMASI, L. “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação”. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R. M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez; 1998.

WORLD EDUCATION FORUM. *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi elaborada com o intuito de explorar a agenda da educação nas relações internacionais. Um tema que tradicionalmente concernia ao Estado, mas que desde o pós-II Guerra Mundial e com a criação da UNESCO passou a, progressivamente, integrar a esfera de debates no âmbito internacional. A ascensão dos atores internacionais não-estatais levou a uma crescente internacionalização da educação, alargando as fronteiras de ação política para além do âmbito nacional. Embora o Estado tenha perdido sua posição exclusiva, o texto consegue mostrar a improbabilidade de que esses novos atores possam reger este domínio da política sozinhos.

A organização da dissertação em dois artigos permitiu explorar o tema da educação a partir de dois prismas distintos: o primeiro refere-se às diversas concepções de educação exprimidas pelas organizações internacionais, enquanto o segundo consistiu em um estudo de caso da aplicação do discurso educacional de uma instituição internacional, o Banco Mundial, no Brasil.

O primeiro artigo analisou o enfoque das organizações internacionais conferido ao tema da educação. Procurou-se estudar de que forma as instituições selecionadas, UNESCO, UNICEF, OIT, OCDE, PNUD e Banco Mundial, se envolveram com o tema da educação. Essas agências assumiram posturas distintas quanto aos objetivos e formas de se utilizar a educação como um meio para o desenvolvimento, além de terem enfrentado mudanças políticas dentro das próprias agências, o que também afetou suas percepções internas sobre educação. Dessa forma, o artigo procurou mostrar o cenário multilateral da educação, analisando suas dimensões transversais, como o desenvolvimento, a redução da pobreza, a equidade, o crescimento econômico, e a sustentabilidade.

Ainda, procurou-se avaliar qual agência possuiria uma maior capacidade de exercer influência na determinação das políticas e programas educacionais. Para tanto, o texto buscou analisar a atuação da UNESCO e do Banco Mundial. Quanto à primeira, apesar de ter sido criada com o objetivo de regular a cooperação educacional, sofre uma queda significativa em sua posição enquanto agência líder, definidora e executora de políticas

de educação, nos anos 1980, principalmente com a saída dos EUA e do Reino Unido da instituição.

Apesar de formalmente ainda ser a principal agência para tratar de educação, na prática, a UNESCO perdeu o mandato da educação para o Banco Mundial. A ascensão do Banco se consolida em meados dos anos 1990, com a ampliação dos fundos para a ajuda internacional ao desenvolvimento e como líder do movimento *Education For All*, que discutiu e endereçou os principais problemas no campo da educação em nível mundial. Assim, além de importante financiador, o Banco Mundial assumiu a posição inicialmente concedida à UNESCO de instituição protagonista na definição de projetos e programas educacionais.

O segundo artigo abordou o caso brasileiro para mostrar que o Banco Mundial se utiliza do *Education for All* como seu principal instrumento de política educacional. A pergunta que orientou essa análise foi “as determinações provenientes de uma instância internacional podem ingerir sobre a prática nacional?” Foram analisados 20 projetos de educação elaborados pelo Banco para o Brasil, classificados de acordo com a sua inserção ou não dentro dos princípios que orientam o EFA (educação básica para crianças, jovens e adultos; acesso universal à educação; igualdade de gênero na educação primária e secundária; promoção e aumento da qualidade do ensino básico) e concluiu-se que não apenas as determinações do Banco puderam ser identificadas na prática nacional, mas estas também intensificam as políticas e as práticas no interior do estado brasileiro.

Nos projetos, o Banco propõe medidas de descentralização da tomada de decisão política, ajustes nos órgãos públicos e na administração escolar, reformas fiscais e de gestão de recursos. Essa constatação levou à necessidade de uma análise sobre o impacto político-administrativo das políticas educacionais do BM no Brasil. Assim, o artigo demonstrou que há uma relação paralela entre a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases brasileiras e as propostas do Banco Mundial colocadas em prática, com destaque para o que diz respeito ao papel da União, dos estados e municípios. A descentralização proposta nos projetos do Banco confere maior autonomia aos estados, municípios e também às escolas. Dessa forma, é possível afirmar que o Banco procura intervir nas políticas educacionais nacionais, sobretudo na educação básica, através de reformas em *policy* e *politics*.

A dissertação mostrou como a educação é influenciada por diferentes dimensões e perspectivas, como o papel das Organizações Internacionais, os processos de nacionais de tomada de decisão política e os discursos de desenvolvimento relacionados à agenda educacional. A internacionalização das políticas sociais a partir dos anos 80 reflete na expansão da governança global, a partir de disciplinas como a segurança internacional e a economia para arenas tradicionalmente nacionais, como a saúde e a educação. Assim, a relevância desse estudo está na contribuição para o debate sobre essa nova dimensão do estudo das relações internacionais.

ANEXO A

Projetos Educacionais acordados entre o Brasil e o BM

Título do Projeto	Nº Referência	Quantia financiada pelo BM (milhões US\$)	Custo Total do projeto (milhões US\$)	Data de Aprovação	Data de Encerramento	% Setor de Educação no projeto	Mutuário
Education Project	P006243	8.4	8.4	30/mar/71	30/jun/78	N/A	N/A
Education Project (02)	P006264	23.5	23.5	12/nov/74	31/dez/82	N/A	N/A
Vocational Training Project	P006280	32	32.0	09/jun/77	30/jun/85	N/A	N/A
Northeast Basic Education Project	P006305	32	32.0	10/jun/80	01/set/87	N/A	N/A
Technical Training Project	P006337	20	20.0	08/dez/83	30/jun/90	N/A	N/A
Urban Basic Education Project - North and Centerwest Regions	P006338	40	40.0	17/mai/84	28/fev/91	N/A	N/A
Science and Technology Project	P006348	72	72.0	29/jan/85	31/dez/91	N/A	CNP/FINEP
Skills Formation Project	P006431	74.5	74.5	12/mai/87	31/dez/97	N/A	Ministério do Trabalho
Science Research and Training Project	P006483	150	150.0	29/nov/90	31/dez/96	N/A	N/A
Innovations in Basic Education Project	P006364	245.0	600.0	26/jun/91	30/dez/98	60%	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Northeast Basic Education Project II	P006427	212.0	378.50	13/mai/93	31/dez/98	78%	Secretarias de Educação
Northeast Basic Education Project III	P006452	206.6	367.0	23/nov/93	31/dez/99	79%	Secretarias de Educação
Basic Education Quality Improvement Project	P006543	150.0	302.0	17/mai/94	28/jun/02	58%	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
Paraná Basic Education Quality	P006558	96.0	198.4	28/jun/94	31/dez/01	74%	Ministério da Educação
Ceará Urban Development & Water Resource Management	P006436	140.0	140.0	06/set/94	31/dez/03	1%	Secretaria de Desenv. Urbano do Estado do CE
Science and Technology Reform Support Project	P038947	155.0	250.0	18/dez/97	31/jul/04	41%	Ministério da Ciência e Tecnologia
School Improvement Project FUNDESCOLA I	P050762	62.5	125.0	02/abr/98	30/jun/01	55%	Ministério da Educação

Second School Improvement Project FUNDESCOLA II	P050763	202.0	402.0	08/jun/99	31/dez/05	68%	Ministério da Educação
Bahia Education Project	P059565	69.6	116.0	20/dez/0	30/jun/03	40%	Ministério da Educação
FUNDESCOLA IIIA (Third School Improvement Project)	P057653	160.0	320.0	13/jun/02	30/jun/08	31%	Ministério da Educação
Bahia Education Project (APL) - Second Phase	P070827	60.0	100.0	30/jun/03	30/jun/07	80%	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Maranhão Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project	P080830	30.0	40.0	18/mai/04	31/dez/08	30%	GEPLAN/NEPE
Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement	P069934	31.5	52.5	14/out/04	30/jun/10	70%	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness	P117244	485.0	485.0	02/fev/10	31/dez/10	11%	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
Piauí Green Growth and Inclusion	P126449	350.0	350.0	06/mar/12	30/mar/13	20%	Secretaria de Educação do Estado do Piauí
Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco	P106753	500.0	500.0	22/mar/12	31/mar/13	10%	Secretaria de Planejamento e Gestão de PE-SEPLAN
Recife Swap Education and Public Management	P126372	130.0	490.0	29/mai/12		39%	Secretaria de Especial de Planejamento e Gestão
Bahia Inclusion and Economic Development	P126351	700.0	700.0	28/jun/1		14%	Secretaria de Administração Financeira
Pernambuco Equity and Inclusive Growth	P132768	550.0	550.0	25/jun/13		15%	Secretaria de Planejamento e Gestão de PE-SEPLAN
Rio de Janeiro Early Childhood Development Project	P006525	60.0		Dropped	N/A	N/A	N/A
Higher Education Improvement Project	P065527	200.0	200.0	Dropped	N/A	N/A	N/A
First Employment Project	P086639	170.0		Dropped	N/A	N/A	N/A

ANEXO B

Listagem dos Projetos classificados como *Education For All*

Título do Projeto	Objetivos (*valores em milhões de dólares)	Resultados para a educação	Observações
P006364 - Innovations in Basic Education Project - São Paulo	<p>1. Melhoria da Qualidade da Educação (80% do custo do projeto = US\$ 419.9): Objetivo de melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos da primeira e segunda série permitindo que a Secretaria da Educação do Estado implemente o ciclo básico e a jornada seja ampliada em todas as escolas primárias do Estado na Grande São Paulo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de escolas na periferia da Grande SP (60% do custo total = US\$ 357.8) - formação de professores (3% = US\$ 18.2) - materiais didáticos (14% = US\$ 83.8) - merenda escolar (3% = US\$ 19.5) <p>2. Educação Pré-escolar (12,2% do custo total = US\$ 73.3): Expansão dos serviços pré-escolares para crianças pobres da Grande SP, através do treinamento de professores e materiais de ensino de forma a melhorar a qualidade das escolas PNPOs (<i>Private Non-profit Organization</i>) e municipais.</p> <p>3. Reforma do programa de saúde escolar (5,5% = US\$ 33.3)</p> <p>4. Fortalecimento das autoridades estaduais e municipais de educação (1,4%)</p> <p>5. Avaliação (0.6% = US\$ 3.8): determinação do impacto e da relação custo-benefício dos programas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3387 salas de aula construídas - 697 escolas reformadas - treinamento de mais de 100 mil professores - 30 mil novas matrículas (era esperado um volume superior) - SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de SP (teste aplicado nas escolas para monitorar a performance dos alunos) 	<p>Financiamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 40,8% BIRD; - 54% Estado de SP; - 5,2% Municípios.
P006427 - Northeast Basic Education Project II	<p>No nível estadual (97% do custo total do projeto):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão educacional (US\$ 20.4): otimizar a burocracia estadual da educação e auxiliar na utilização mais eficaz dos recursos humanos e na alocação mais eficiente dos gastos; estabelecer sistemas de monitoramento da qualidade da educação 2. Materiais Didáticos (US\$ 116) 3. Formação de professores e diretores de escola (US\$ 28.2) de 1-4 série do ensino fundamental; Oficinas Pedagógicas: rede de centros de apoio ao professor. 4. Planos de Investimento do Estado (US\$ 198): cada estado desenvolveu um Programa Integrado de Investimento Estado-Município (PIIEM) de 1992-1996, que inclui: materiais de ensino, programas de formação de profissionais da 	<p>Atraso nos dois primeiros anos devido à <i>unresponsive municipalities</i> (devido a disputas políticas com os estados).</p> <p>Renovação do projeto em 1995:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Simplificação -Cidades passam a receber os recursos diretamente do governo federal -Unidade semi-autônoma 	<p>Projeto Multinível: envolve diversos estados e três níveis de governo (federal, estadual e municipal).</p> <p>Estados apoiados: Ceará, Maranhão, Sergipe e Pernambuco. Selecionados pelo BM e MEC com base em</p>

	<p>educação, assistência técnica e reforma e construção de escolas. * É condição para o financiamento das reformas e construção de escolas que o estado apresente progressos na implementação de reformas na administração</p> <p>5. Fundo de Inovação (US\$ 4): fundo gerido pelo MEC como um incentivo para escolas que adotam promissoras inovações educacionais para 1-4 séries primárias</p> <p>No nível federal (3% do custo total do projeto = US\$ 11.6):</p> <p>Promover um novo papel federal na educação básica, através do reforço da capacidade do MEC para realizar as principais funções de supervisão e de apoio (avaliação nacional do desempenho escolar, transferência eficiente de recursos, reforma do programa de livros didáticos e merenda escolar).</p>	<p>de implantação</p> <p>Apenas o Maranhão recebeu recursos do Fundo de Inovação. Também foi o único estado a reduzir em 10% da taxa de repetência dos alunos.</p>	<p>dois critérios: i) qualidade e inovação dos planos de investimento apresentados em março/1992, e ii) compromisso com a realização de importantes reformas na administração da educação no nível estadual.</p>
P006452 - Northeast Basic Education Project III	<p>Os objetivos do NEBE II e III são praticamente os mesmos. A diferença está nos estados contemplados em cada projeto.</p> <p>1. Gestão Educacional (5.4% do custo total - US\$ 19.9): assistência técnica, treinamento, equipamento, aumento da eficiência da gestão, modernização do planejamento educacional, desenvolvimento de sistemas de informação de gestão.</p> <p>2. Entrega de material didático (32.4% - US\$ 118.7): para alunos de 1-4 série de escolas estaduais e municipais.</p> <p>3. Treinamento de Professores e Diretores (8.1% - US\$ 29.9)</p> <p>4. Melhorar as Instalações escolares (52.7% - US\$ 193.3): O financiamento dos Planos de Investimento do Estado é condicionado ao alcance das metas anuais (de reduzir o excesso de pessoal e aumentar a fatia dos gastos em educação com materiais didáticos). Se o Estado não cumprir as suas metas acordadas no ano, o MEC e o BM realocam os fundos a outros estados com melhor desempenho.</p> <p>5. Estimular a Inovação na educação (1.4% - US\$ 5): subsídios para apoiar programas inovadores de educação primária em nível estadual e municipal.</p>	<p>Resultado do NEBE II e III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento da taxa de matrícula 1-8 série: 77,3% - > 92,8% - redução da taxa de evasão: 21,8% -> 18% - aumento taxa de aprovação: 61,8 -> 68% - 213 mil pessoas treinadas - 71,2 milhões de livros entregues - 542 mil kits pedagógicos entregues para professores - 20 mil escolas reformadas ou construídas = 40% dos municípios (esperado: 60%) 	<p>Estados contemplados: Alagoas, Bahia, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte.</p> <p>"Chamada para ação"</p> <p>*Os efeitos positivos dos projetos se confundem com os efeitos do momento político vivido pelo país, de estabilidade política e financeira.</p>
P006543 - Minas Gerais Basic Edu. Quality Improvement Project (ProQualidade)	<p>1. Melhoria da Gestão da Educação (7% do custo - US\$ 21.5): fornecer ferramentas aos gestores da educação para apoiar sistemas de monitoramento e avaliação dos alunos (SIMAVE).</p> <p>2. Fortalecimento da Administração Escolar (16% - US\$ 47.3): ajudar os diretores de escola a assumem seu papel de líderes e gestores em um sistema de ensino mais descentralizado; apoiar o planejamento escolar, incluindo o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - redução da repetência de 1-4 séries - distribuição de 240 mil guias pedagógicos para professores - distribuição de 8 a 10 	<p>Em 1999 o governo de MG declara moratória ao pagamento de suas dívidas ao governo federal (incluindo as dívidas adquiridas</p>

	<p>Programa de Apoio às Inovações Escolares.</p> <p>3. Formação de Professores (19% - US\$ 57.2): treinamento, melhorar o desenvolvimento curricular e apoiar as pesquisas de avaliação.</p> <p>4. Fornecimento de Material Didático (40% - US\$121.6)</p> <p>* Ao longo do projeto o investimento em material didático aumentou, chegando a 60% do custo total do projeto, devido a uma parceria entre a federação e o estado de MG.</p> <p>5. Melhor Gerenciamento das Instalações Escolares (16.5% - US\$ 49.9): assegurar o uso adequado do espaço da escola e melhorias de infra-estrutura escolar nas áreas rurais.</p>	<p>milhões de livros por ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de 1500 salas de aula - desenvolvimento de 51 "Escolas núcleo" em áreas rurais 	<p>com os empréstimos do BM para esse projeto). O governo federal congela as transferências para o Estado, incluindo as relacionadas ao projeto.</p>
P006558 - Paraná Basic Education Quality	<p>1. Materiais Didáticos (38% - US\$ 75.5)</p> <p>2. Treinamento de Diretores de escola, Professores e Supervisores (14% - US\$ 27.1)</p> <p>3. Modernização da Escola e Ampliação do Acesso (38% - US\$ 75.4): construção de escolas e mobiliário novo para escolas em condições precárias em áreas de baixa renda ou onde movimentos demográficos tenham produzido um aumento na demanda.</p> <p>4. Desenvolvimento Institucional (9% - US\$ 18): suporte para uma unidade de gestão de projetos (no âmbito da Secretaria de Educação/PR), desenvolvimento da capacidade de avaliação da aprendizagem dos alunos, reestruturação e descentralização dos sistemas de informação, formação de administradores regionais e funcionários municipais, criação de um fundo prêmio p/ promoção da melhoria da qualidade nas escolas.</p> <p>5. Estudos e Avaliação (1% - US\$ 2.4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da % alunos que ingressam na 5a série c/ até 1 ano de repetência: 91% em 1999. - aumento da aprovação: 78% -> 88% (1-4 série) 70% -> 80% (5-8 série) - 24 milhões livros entregues - 295 mil profissionais treinados - 804 novas salas de aula 	<p>31.330 estudantes beneficiados (= 2% dos matriculados na escola primária em 2000)</p>
P050762 - FUNDESCOLA I (School Improvement Project)	<p>FUNDESCOLA foi criado para complementar as estratégias governamentais auxiliar na gestão da educação em nível municipal, estadual e federal, com especial atenção para:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. redistribuição de recursos como parte do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) e do FVM (Fundo de Valorização de Professores) b. descentralização de recursos federais do Programa de Financiamento Direto da Escola c. cooperação entre o estado e o sistema municipal (LDB, 1996) <p>1. Melhorar a Qualidade da Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escola Ativa: 178 escolas rurais - PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola): p/ identificar problemas da escola - PME (Projeto de Melhoria da Escola): p/ requisitar materiais e recursos - 1724 escolas atendidas 	<p>Regiões atendidas: norte e centro-oeste</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Padrões Mínimos de Funcionamento (72,2% do custo total): certificação de professores, fornecimento de mobiliário básico e equipamentos, investimento na melhoria das instalações físicas. - Promover e apoiar os Planos de Desenvolvimento da Escola (4,2%) 2. Expansão do Acesso à Educação (3,4%): criação de vagas adicionais nas escolas por meio de um planejamento escolar e projetos arquitetônicos padronizados. 3. Melhorar a Gestão Educacional (20.2%): aumentar a capacidade de gestão das instituições de ensino, proporcionar programas especializados de formação de professores, estimular a participação da comunidade, gestão de projetos, fortalecer os sistemas de informação nacionais de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - 41% dos alunos - certificação de 27.232 professores - minimum operational standards: 12.616 salas de aula e 900 mil alunos 	
P050763- FUNDESCOLA II (Second School Improvement Project)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomia é conferida às escolas sobre os recursos financeiros: ajuda na tomada de decisões que afetam a escola e confere maior responsabilidade pelos resultados. 2. Ajudar escolas a atingir Padrões Mínimos de Funcionamento (83.5% do total - US\$ 335.5) 3. Plano de Desenvolvimento da Escola (4.2% - US\$ 17): a comunidade escolar (incluindo os pais, professores e funcionários) se reúne para identificar, analisar e priorizar os problemas da escola, estabelecer e quantificar os objetivos de melhoria e chegar a um plano de ação. 4. Escolas recebem financiamento para executar o seu Projeto de Melhoria Escolar (PME) 5. Escolas adaptam e implantam modelos de ensino/aprendizagem 7. Apoio Institucional para o Desenvolvimento Escolar (3.4% - US\$ 13.5) 8. Comunicação e mobilização social (1% - US\$ 4): campanha de marketing social, incentivar a participação dos pais e membros da comunidade nos conselhos escolares, transparência nas informações e prestação de contas <p>O FUNDESCOLA II apoia o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização de Professores) de duas formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treinamento dos secretários municipais de educação e membros do conselho municipal do FUNDEF e coleta, análise e publicação de informações financeiras de cada município e estado participando do projeto. - Desenvolvimento de ferramentas e programas para os governos municipais e estaduais, por exemplo softwares de monitoramento das finanças e programa de 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da taxa de aprovação N: 64.2% ->72.3% NE: 64.7% -> 73.6% CO: 71.5% -> 79.4% - certificação de 85% dos professores - construção de 178 novas escolas - Escola Ativa 	Regiões atendidas: norte, nordeste e centro-oeste.

	educação a distância para treinamento de professores (PROFORMAÇÃO).		
P059565 - Bahia Education Project I	<p>1. Melhorar a Qualidade da Escola (US\$ 58.1): garantir padrões mínimos de funcionamento das escolas, apoiar a implementação dos PDEs, financiamento dos PMEs, implementar turmas de aceleração para corrigir a distorção ano/série (programa Educar para Vencer).</p> <p>2. Expansão do Acesso (US\$ 24.5): planejamento e oferecimento de vagas adicionais nas escolas (novas salas serão construídas somente quando absolutamente necessário).</p> <p>3. Gestão Educacional (US\$ 24): sistema contínuo de avaliação; projeto de monitoramento e avaliação de impactos; reorientação do papel das secretarias de educação para o apoio técnico a escolas com baixo desempenho.</p>	<p>- "padrões mínimos" em 2.500 escolas</p> <p>- aumento das matrículas no ensino médio: 15.3% -> 20.2%</p> <p>Resultados negativos:</p> <p>- aumento da taxa de evasão (19.6%) e redução da aprovação (65.3%) no ensino fundamental</p>	Uso de mecanismos já existentes (ambos projetos do governo do estado da Bahia): Educar para Vencer (acesso a educação básica de qualidade) e InterRedes (transferência da gestão de escolas estaduais para municípios)
P057653 - FUNDESCOLA III (Third School Improvement Project)	<p>1. Padrão Mínimo de Funcionamento das Escolas (US\$ 95.6 – 29.9% do custo total): fornecer apoio técnico às Secretarias de Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reabilitação de Escolas e Gestão de Sub-projetos - Móveis e Equipamentos - Fornecimento de livros de leitura (no âmbito do Escola Ativa) <p>2. Planejamento e Desenvolvimento Efetivo da Escola (US\$ 36.4 – 9,4%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento estratégico (PDE) e melhoria dos projetos escolares (PME) - Gestão do Ensino: destinado a melhorar a aprendizagem dos alunos por meio de mudanças na gestão e organização escolar, currículo e métodos de ensino (Escola Ativa e Gestar). <p>3. Fortalecimento da Capacidade Institucional (US\$ 186.4 – 70.2%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Institucional das Secretarias de Educação do Estado: apoio técnico para projetar e implementar o Planejamento Estratégico da Secretaria - Fortalecimento do Conselho Escolar (50% do financiamento total do projeto): aumentar o envolvimento dos pais e elevar o nível de compromisso no processo de melhoria da escola. - Gestão de Projetos, Monitoramento e Pesquisa 	<p>- 384 secretarias de educação beneficiadas</p> <p>- 809.254 alunos do ensino fundamental matriculados em escolas com padrão mínimo</p>	
P070827 - Bahia Education Project II - Second Phase	<p>1. Melhorar a Qualidade da Escola (US\$ 59.8): garantir padrões mínimos de funcionamento das escolas, apoiar a implementação dos PDEs, financiamento dos PMEs, implementar turmas de aceleração para corrigir a distorção ano/série (programa Educar para Vencer), expansão do Gestar (treinamento de professores) e melhorar a educação indígena.</p>	<p>- turmas de aceleração implementadas em 402 municípios</p> <p>- treinamento de 6.040 professores em 291</p>	Uso de mecanismos já existentes: Educar para Vencer, Gestar e InterRedes

	<p>2. Expansão do Acesso (US\$ 5.2): oferecimento de vagas adicionais nas escolas (construção de novas salas de aula se necessário).</p> <p>3. Gestão Educacional (US\$ 26): reforço institucional, reforço do sistema contínuo de avaliação; projeto de monitoramento e avaliação de impacto.</p>	<p>municípios</p> <ul style="list-style-type: none"> - 130 salas de aula construídas - treinamento de 31.383 funcionários da administração - 229 escolas monitoradas 	
P069934 - Pernambuco Integrated Dev.: Education Quality Improvement	<p>1. Melhorar a Qualidade e a Eficiência das Escolas Estatais (US\$ 28.6 - 54.5% do custo total)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento da Autonomia Escolar (particularmente das escolas indígenas) - Garantir padrões mínimos de funcionamento das - Formação de professores <p>2. Melhorar a Eficiência e Eficácia do Sistema Educacional e Aumentar a Inclusão. (US\$ 15.4 - 29.3%): políticas de reforço e maior desempenho do ensino (p/ escolas estaduais, municipais e privadas) e apoio a programas para aumentar a qualidade e a inclusão.</p> <p>3. Apoiar a Reforma do Estado (US\$ 4.8 - 9.1%): fortalecimento e modernização da gestão da educação.</p> <p>4. Gestão de Projetos (US\$ 2.3 - 4.5%): serviços de assistência e consultoria técnica para implementar o projeto e adaptar a SEDUC p/ melhor integrar e absorver as funções do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 12.162 professores treinados - 392 escolas municipais (e 7 Quilombolas) com PDEs - 311 Escolas municipais (e 7 Quilombolas) com PMEs - 2.224 diretores de escolas treinados no programa de gestão - 46 escolas (e 15 indígenas) reformadas - Material didático entregue em 350 escolas (e 118 indígenas) 	O projeto utiliza uma abordagem participativa para promover a participação ativa dos municípios, diretores de escola, professores e pais na melhoria dos serviços de educação.
P117244 - Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness	<p>1. Consolidação fiscal (aumentar a transparência, previsibilidade e credibilidade) e melhorar a qualidade e a eficiência do processo de registro de empresas (67% do custo total)</p> <p>2. Aumentar a qualidade e a eficiência do sistema básico de ensino (22%):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de aceleração da aprendizagem para reduzir a distorção idade-série no ensino fundamental (Projeto Autonomia, projetado pela Fundação Roberto Marinho) - Programa de gestão da informação escolar (Conexão Educação), desenvolvido para aumentar a responsabilidade de professores e alunos e a eficiência na utilização dos recursos tecnológicos. <p>3. Aumentar o acesso e a eficiência dos serviços de saúde, especialmente em áreas desfavorecidas e para os pobres (11%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 31263 alunos matriculados no Projeto Autonomia em 2010 (abaixo da meta de 43 mil) e 2.030 professores treinados (acima do esperado) - aumento do nº de alunos que receberam o Cartão Conexão educação (total: 771.291) 	Projeto Multisetorial. *Projeto inteiramente financiado pelo BIRD
P126449 - Piauí Green Growth and Inclusion	<p>1. Promoção do Crescimento Verde e Inclusivo em áreas rurais (44% do custo total): segurança da posse da terra, agricultura sustentável e sustentabilidade</p>		Projeto Multisetorial. *Projeto inteiramente

	<p>ambiental</p> <p>2. Ampliação da qualidade e do acesso à educação (45% do custo total):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do acesso à educação secundária (programas de inclusão de tecnologia e estratégias de ensino à distância, como o Programa Piauí Digital) - Correção da distorção idade-série na educação básica no estado - Reforçar a administração escolar - Promover políticas voltadas a aumentar a inclusão socioeconômica da juventude (Criação da Coordenadoria Estadual da Juventude) <p>3. Aumentar a eficiência da administração pública estadual (11% do custo total)</p>		financiado pelo BIRD
P126372 - Recife Swap Education and Public Management	<p>1. Fortalecer a cobertura da Educação para a Primeira Infância e a qualidade da Educação Primária (US\$ 360)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação para a primeira infância: construção de 40 novos Centros Municipais de Educação Infantil; expansão e reforma de creches e pré-escolas; critérios claros para a contratação de creches e pré-escolas particulares, p/ a prestação de serviços de educação pública; instalações para a prestação de serviços (saúde e de assistência social). - Educação primária: expansão do turno escolar; programa de capacitação de professores; expansão dos programas Acelera e Se Liga; programa de aceleração do aprendizado. <p>2. Fortalecer as instituições, para uma gestão pública mais eficiente e eficaz (US\$ 30): fortalecer a gestão de sistemas no município, nas áreas de educação política de recursos humanos, gestão pública, sistemas financeiros e transportes.</p>	* projeto em andamento	
P126351 - Bahia Inclusion and Economic Development	<p>1. Melhoria da inclusão social e produtiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação: implementação do Pacto pela Educação por intermédio da assinatura de termos de cooperação com municípios para melhorar a qualidade da educação, além da distribuição de material didático e apoio pedagógico às escolas desses municípios. - Definição de estratégias, diretrizes e normas para as atividades de saúde primária, fundamentais para a Política Estadual de Atenção Básica - Inclusão social e produtiva - Prevenção da criminalidade - Criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres <p>2. Desenvolvimento da infraestrutura social, física e institucional para o desenvolvimento sustentável</p> <p>3. Reforço do planejamento e gestão do setor público</p>	* projeto em andamento	<p>Projeto Multisetorial.</p> <p>*Projeto inteiramente financiado pelo BIRD.</p>

ANEXO C

Listagem dos Projetos Educacionais Não Classificados como EFA

Título do Projeto	Objetivos (*valores em milhões de dólares)	Resultados para a educação	Observações
P006436 - Ceara Urban Development & Water Resource Management	O projeto apoia o Desenvolvimento Urbano do Estado em curso e Programas de Gestão de Recursos Hídricos e consiste em: - assistência técnica e treinamento para o fortalecimento da gestão financeira e administrativa dos municípios e órgãos estaduais - investimentos de infra-estrutura urbana, abastecimento de água e infra-estrutura de saneamento básico em bairros de baixa renda - infra-estrutura de Gestão de Recursos Hídricos, incluindo a construção e reforma de reservatórios de armazenamento de água e estrutura de transporte. - dois programas-piloto para apoiar um programa estadual (Aprender, Brincar, Crescer) de ensino profissionalizante para crianças de famílias de baixa renda (US\$3.5 - 1.6%)	- construção de 26 centros do <i>Aprender, Brincar, Crescer</i> - 12 mil jovens atendidos.	Educação como <i>vocational education</i> . *Projeto inteiramente financiado pelo BIRD
P038947 - Science and Technology Reform Support Project	1. Desenvolvimento Tecnológico (US\$ 147): para estimular atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D) no setor privado. 2. Pesquisa em Ciência e Tecnologia (US\$ 147): aumentar o estoque de capital humano de alto nível em ciência e tecnologia através de mecanismos de incentivo para cientistas e pós-graduandos e concessão de bolsas. 3. Suporte à Atividades Setoriais (US\$ 44.4): aumentar a eficiência e qualidade do sistema de ciência e tecnologia, melhorar os sistemas de monitoramento e avaliação e assegurar a proteção dos direitos de propriedade intelectual. 4. Gestão de Projetos (US\$ 9.9): planejamento e coordenação geral das atividades do projeto e racionalização dos investimentos públicos em ciência e tecnologia.	- O investimento em P&D aumentou de 0,77% do PIB em 1996 para mais de 1% em 2000 - O nº total de doutores cresceu de 18.724 em 1997 para 34.349 em 2002 - O nº de artigos publicados aumentou de 4.362 em 1997 para 7.205 em 2001	Educação como <i>economia do conhecimento</i> . Cerca de 60% das parcerias (instituições de pesquisa, universidades e empresas privadas) desenvolvidas durante o projeto foram mantidas, formal ou informalmente.
P080830 - Maranhao Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project	1. Subprojetos p/ Comunidades (US\$ 36 - 90% do custo total do projeto): investimento em projetos baseados na demanda da comunidade para a geração de renda, saúde, saneamento, educação, cultura e gestão ambiental, impactando no IDH e na sustentabilidade ambiental. 2. Fortalecimento Institucional (US\$ 3 - 7.5%): assistência técnica e treinamento para aumentar a capacidade do estado e das agências quem implementam o projeto.	- financiamento de apenas 626 subprojetos (1/3 da demanda da comunidade) - Subprojetos financiados: investimentos produtivos	Avaliação do projeto feita pelo BM: Insatisfatório Devido a: incapacidade de monitoramento do projeto e resultados bem abaixo do

	3. Administração e coordenação do projeto, supervisão, monitoramento e avaliação de impacto (US\$ 1 - 2.5%)	atingiu 100% da meta de avaliação, infra-estrutura chegou a 37%, e social 30%.	planejado originalmente.
P106753 - Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco	<p>1. Melhoria da qualidade de vida dos cidadãos de Pernambuco: ampliação do acesso a serviços de qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação de qualidade p/ escolas do ensino médio (aumento da carga horária) - Serviços de abastecimento de água - Gestão de riscos e desastres <p>2. Nova Economia: modificação do padrão de crescimento mediante o fortalecimento dos vínculos entre os setores mais dinâmicos e o restante da economia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a geração de empregos por meio do desenvolvimento do capital humano (criação de escolas de ensino profissionalizante) - Igualdade de gênero (criação da Secretaria da Mulher) - Apoio aos produtores rurais <p>3. Aumento da capacidade e eficiência da administração pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos do ensino médio matriculados em escolas que oferecem 40 horas/aula semanais: 22.593 em 2010 -> 53.515 em 2013 - Alunos do ensino médio matriculados em escolas profissionalizantes: 5.224 em 2010 -> 13.544 em 2013 	<p>Educação como <i>economia do conhecimento</i>.</p> <p>*Projeto inteiramente financiado pelo BIRD</p>
P132768 - Pernambuco Equity and Inclusive Growth	<p>1. Nova Economia: oportunidades para todos os Pernambucanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o Programa de Desenvolvimento da Infraestrutura Industrial - Desenvolvimento do setor privado - Fortalecer programas de ensino técnico e profissionalizante - Fortalecer e ampliar o programa de inclusão produtiva Pernambuco no Batente <p>2. Melhoria da qualidade de vida dos cidadãos de Pernambuco</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prevenção da criminalidade e da violência - Saúde: Fortalecer as políticas e para pacientes com problemas crônicos <p>3. Aumento da capacidade da administração pública estatal</p>	* projeto em andamento	<p>Educação como <i>vocational education</i>.</p> <p>*Projeto inteiramente financiado pelo BIRD</p>

ANEXO D

Questionário Aplicado aos 20 Projetos Analisados

Título do Projeto	O projeto atende às principais metas do EFA?			
	1. Educação básica para crianças, jovens e adultos	2. Acesso universal (minorias, desfavorecidos, mulheres)	3. Igualdade de gênero	4. Promoção e aumento da qualidade do ensino
P006364 - Innovations in Basic Education Project - São Paulo	Sim (p/ crianças)	Sim (p/ pobres da periferia da Grande SP e migrantes)	Não	Sim
P006427 - Northeast Basic Education Project II	Sim (p/ crianças)	Sim	Não	Sim
P006452 - Northeast Basic Education Project III	Sim (p/ crianças)	Sim	Não	Sim
P006543 - Minas Gerais Basic Edu. Quality Improvement Project (ProQualidade)	Sim (p/ crianças)	Sim (em áreas rurais)	Não	Sim
P006558 - Paraná Basic Education Quality	Sim (p/ crianças)	Sim (p/ regiões de baixa renda)	Não	Sim
P006436 - Ceara Urban Development & Water Resource Management	Não (vocational training)	Não	Não	Não
P038947 - Science and Technology Reform Support Project	Não (educação superior)	Não	Não	Não
P050762 - FUNDESCOLA I (School Improvement Project)	Sim (p/ crianças)	Sim (p/ as regiões mais pobres do país)	Não	Sim
P050763- FUNDESCOLA II (Second School Improvement Project)	Sim (p/ crianças)	Sim (p/ as regiões mais pobres do país)	Não	Sim
P059565 - Bahia Education Project I	Sim (p/ crianças)	Sim (p/ os mais pobres)	Não	Sim

P057653 - FUNDESCOLA III (Third School Improvement Project)	Sim (p/ crianças)	Sim (p/ as regiões mais pobres do país)	Não	Sim
P070827 - Bahia Education Project II - Second Phase	Sim (p/ crianças e jovens)	Sim (p/ os mais pobres e indígenas)	Não	Sim
P080830 - Maranhao Integrated Program: Rural Poverty Reduction Project	Sim (p/ crianças)	Não (p/ áreas rurais, mas não foca no acesso universal)	Não	Não
P069934 - Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement	Sim (p/ crianças e jovens)	Sim (especial p/ indígenas e quilombolas)	Não	Sim
P117244 - Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness	Sim (ensino fundamental e médio)	Não	Não	Sim
P126449 - Piaui Green Growth and Inclusion	Sim (p/ crianças e ensino médio)	Sim (grupos vulneráveis e de baixa renda)	Não	Sim
P106753 - Expanding Opportunities, Enhancing Equity in the State of Pernambuco	Não (ensino médio e superior)	Não	Não	Sim
P126372 - Recife Swap Education and Public Management	Sim (p/ crianças)	Sim	Não	Sim
P126351 - Bahia Inclusion and Economic Development	Sim (não há foco em um grupo específico)	Não	Não	Sim
P132768 - Pernambuco Equity and Inclusive Growth	Não (ensino técnico)	Não	Não	Não