

## EDUCAÇÃO E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS E AS REFORMAS DO BANCO MUNDIAL

Carolina Machado Rocha Busch PEREIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo, apoiado em contribuições de diversos autores, apresenta reflexões teóricas sobre a relevância do Banco Mundial nas políticas públicas para a educação brasileira e a relação desta com o mundo do trabalho.

Com as novas mudanças ocorridas nos modos de produção entendemos que se faz necessário refletir sobre as diferentes formas de apropriação do trabalho pelo ensino e os novos papéis da escola e dos professores de Geografia dentro este novo cenário.

É necessário salientar que esse trabalho de modo algum esgota as reflexões propostas. Dadas as limitações de um artigo, o objetivo central é levantar e buscar a fundamentação de questões que possam, num momento posterior, serem aprofundadas.

**Palavras-chave:** Banco Mundial; políticas públicas; educação e trabalho.

**Resumen:** Este artículo, apoyado en contribuciones de diversos autores, presenta reflexiones teóricas sobre la relevancia del Banco Mundial en las políticas públicas para la educación brasileña y la relación de esta con el mundo del trabajo.

Con los nuevos cambios ocurridos en los modos de producción entendemos que se hace necesario reflexionar sobre las diferentes formas de apropiación del trabajo por la enseñanza y los nuevos papeles de la escuela y de los profesores de Geografía dentro de este nuevo escenario.

Es necesario destacar que esse trabajo, de ninguna manera agota las reflexiones propuestas. Dadas las limitaciones de un artículo, el objetivo

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP. Bolsista CNPq. E-mail: cmrbp@uol.com.br

central es levantar y buscar la fundamentación de cuestiones que pueden, en un momento posterior, ser abordadas de manera más profunda.

**Palabras llave:** Banco Mundial; políticas públicas; educación y trabajo

## 1. INTRODUÇÃO

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular, e no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro. Não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1986, p. 75)

A construção dos objetivos pedagógicos de uma educação competente e a compreensão desta na formação de pessoas, no que se refere a sua emancipação política, intelectual e cultural, passam indiscutivelmente pela crise planetária que o capital enfrenta neste início de século XXI e a sua reestruturação produtiva. Com as novas mudanças ocorridas nos modos de produção, entendemos que se faz necessário rever os papéis da escola que tem, a partir das novas demandas do capital, colocado novas formas de qualificação da força de trabalho e, conseqüentemente, vem orientando os projetos políticos pedagógicos das escolas brasileiras para este novo estágio do capitalismo – acumulação flexível de capitais.

## 2. A INTERVENÇÃO DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA

Entendemos que, para iniciarmos esta discussão, é preciso primeiramente, resgatar a influência que o Banco Mundial exerce sobre os rumos do desenvolvimento mundial (SOARES, 1998), uma vez que essas políticas têm interferido, diretamente, no projeto político pedagógico da educação brasileira.

O Banco Mundial, criado e gerido pelos Estados Unidos da América, desde a sua criação, em 1944, tem ao longo de seus cinquenta e sete anos de atividade, auxiliado o referido país na execução da sua política externa, que possui dentre os seus setores de ajuste estrutural, programas específicos destinados à educação.

Após os anos 80, o Banco Mundial, que em sua criação tinha como objetivo principal, impulsionar o crescimento econômico e evitar novas crises mundiais, implementou ajustes estruturais, principalmente, em razão da eclosão de crises de endividamento dos países em “desenvolvimento”. Assim, o Banco Mundial passa a figurar como um dos agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional, sob a luz da concepção de crescimento liberal, privatista e de abertura do capital interno ao comércio exterior. O referido órgão passa a atuar diretamente nos países chamados em “desenvolvimento”, em seus processos de reestruturação neoliberal, por meio de políticas de ajuste fiscal. Desta forma, Soares argumenta que

é importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados, embora este seja importante para grande número dos países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem. (SOARES, 1998, p. 21)

É sobre este cenário que o Banco Mundial passou a implementar programas de ajustes estruturais condicionados a amplas e severas diretrizes em países como o Brasil, com o objetivo não só de assegurar o pagamento da dívida externa como também de transformar a estrutura econômica interna, moldando-o de acordo com as características

desejadas pelo novo padrão econômico de desenvolvimento neoliberal. A Era Pós-ajustes, denominada pelo Banco Mundial, após a crise mexicana de 1994, vem sendo marcada, principalmente, como um período de aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização, bem como de reforma institucional e reestruturação do Estado que, para Soares, tem como objetivo:

criar instituições capazes de desempenhar as novas tarefas do Estado, manter a ordem pública, prestar serviços sociais básicos para os pobres, fornecer infra-estrutura e garantir sistemas legais e normas reguladoras fortes, bem como reformar o sistema político e jurídico no sentido de facilitar a implementação das reformas. (SOARES, 1998, p. 29)

A participação da área social nos empréstimos do Banco Mundial vem crescendo ao longo dos anos e a educação tem sido o setor de maior investimento, uma vez entendido como fator essencial para a formação do capital humano. Porém, a falta de políticas consistentes para a referida área tem gerado críticas crescentes, mas estas não chegam a causar impacto nas políticas do Banco, que com suas reformas vem conseguindo promover o atual padrão de crescimento desigual e excludente.

A política social do Banco Mundial tem se mostrado, em linhas gerais, ineficiente, pois segmenta a população em pobres, com acesso a serviços básicos, de menor qualidade e públicos e em classes médias e altas com acesso a serviços mais amplos por meio do mercado de melhor qualidade, ou seja, o setor privado (CORAGGIO, 1998).

Tratando-se de privatização, é interessante observar como o discurso neoliberal tem se apresentando de maneira competente, uma vez que o Estado se ausenta de seus papéis e a sociedade legitima essa ausência.

Um bom exemplo, é o programa "Amigos da Escola", criado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, que tem como pressuposto o envolvimento da sociedade na educação brasileira e, desta forma, a sociedade vem, de maneira natural, assumindo papéis que a

*priori* são de dever do Estado (GENTILL, 1998) sem questionar, se o Governo, com políticas como essas, não está se ausentando de seus deveres.

São inúmeras as variáveis que estão envolvidas neste processo de privatização da educação. Optamos por um recorte que busca analisar os pressupostos de uma educação de qualidade para a transformação social. Assim, estaremos, na seqüência, analisando as relações entre as políticas do Banco Mundial e as novas competências para a educação.

### 3. EDUCAÇÃO E AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO TRABALHO

Nas discussões internacionais sobre as novas qualificações requeridas no mundo do trabalho, destaca-se a orientação no conceito de "competências". Recentemente, este conceito tem sido utilizado como base para a definição dos pressupostos do novo currículo do ensino no Brasil (MACHADO, 1998 ; FRIGOTTO, 1996; PERRENOUD, 2000).

Ao discutir o conceito de competências, na visão de uma teoria educacional dialética, devemos considerar, fundamentalmente, o processo pedagógico e as políticas normativas do capital. Afinal, seria uma contradição em si, se o ensino do conteúdo emancipador fosse realizado dentro dos padrões da didática *behaviourista*, tradicionalmente aplicados para o treinamento de funções parciais dos trabalhadores no taylorismo.

Para Marx & Engels (1983), a categoria central para a educação e aprendizagem dos homens é a *experiência*. Mas Perrenoud (2000) alerta que, para o domínio destas capacidades cognitivas, os homens precisam de *competências* de acordo com as novas demandas do mercado, pois é preciso compreender para transformar. Evidencia-se, hoje, a necessidade de superar o processo de dissolução e segmentação social.

As políticas públicas implementadas no Brasil, a partir dos ajustes estruturais do Banco Mundial, alertam para a importância da reconstrução da capacidade de pensar e compreender, em um contexto social integral, através da *aprendizagem orientada às experiências*.

Wolff, refletindo sobre *os novos parâmetros de controle do capital sobre o trabalho*, nos traz a seguinte interpretação.

[...] verificamos que o que aparece como novidade neste método organizacional nada mais é que uma nova roupagem com a qual está se revestindo o mesmo velho e intrínseco fenômeno da reificação próprio da produção capitalista. Desde que, além da força física humana, o que está sendo demandado hoje é sua capacidade de produzir idéias, natural que se desenvolvam técnicas que visem estimular tal produção. É isso que permite às empresas transformarem, a partir de uma apropriação via informatização, o conhecimento adquirido no dia-a-dia da produção em trabalho morto cristalizado nos computadores e, assim, otimizar a produção. Uma otimização que passa por uma intensa fragmentação, tanto das condições objetivas como subjetivas do trabalho e que exigem um controle mais sutil, porém, justamente por isso, mais insídioso sobre a força de trabalho (WOLFF, 2000, p.98-9)

Não que não seja politicamente importante e necessário o destaque ao conceito de *competências*, donde se busca estabelecer relações entre “sentimentos concretos e contextos sociais”, para poder aprofundar orientações políticas na consciência do homem. Mas, cabe salientar que, conforme Luckesi (1994, p. 30), a “[...] educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim com um instrumento de manutenção ou transformação social.”

Assim, entendemos que é preciso muito cuidado e cautela para avançar nesta discussão sobre as competências para educação quando esta se relaciona com o mundo do trabalho. Frigotto (1991, p. 257) alerta que “não há como pensar o avanço no plano educacional sem avanços no plano econômico-social e político”.

Buscaremos, portanto, uma análise sobre a formação educacional e profissional, que Neves retrata da seguinte maneira:

[...] à medida em que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, quer ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da produção ou assuma responsabilidades sócio-político-culturais na organização de seu cotidiano. (NEVES, 1991, p. 23)

Segundo a autora, nos países desenvolvidos, a formação profissional, no sentido *lato*, significa a atualização técnico-político e cultural pois, na fase monopolista do capital, a formação profissional já era de natureza científico-tecnológica, o que não aconteceu no Brasil, pois este manteve a grande maioria dos trabalhadores excluídos do acesso à formação científico tecnológica.

Assim, para que possamos atingir a formação, no sentido *lato*, temos que resolver problemas quantitativos e qualitativos; os quantitativos, tarefa mais simples, referem-se ao acesso à escola dos excluídos do sistema educacional e o qualitativo, um tanto mais complexo, refere-se ao acesso universalizado à educação de natureza científico-tecnológico. Isto quer dizer que não basta, apenas, o acesso à escola, mas esta também tem que ser redefinida, dando condições ao acesso ao conhecimento científico-tecnológico.

Quanto à formação profissional, no sentido *estrito*, o entendimento proposto é de que seria “o ramo do sistema educacional, destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento no mundo da produção”. (NEVES, 1991, p. 25)

Porém, no Brasil, onde a maioria da população não teve acesso à formação no sentido *lato* (educação científico/tecnológica), o que mais vem sendo proposto é a formação no sentido *estrito* e não como proposto pela autora mas, da forma constatada por ela mesma.

A formação profissional em sentido *estrito* no Brasil, portanto, além de destinar-se ao treinamento da mão-de-obra necessária à execução de tarefas simples nos vários setores produtivos, ou seja, aquelas tarefas que não demandam o domínio de

fundamentos científicos-tecnológicos para a sua execução, responsabiliza-se pela formação de um exército industrial de reserva, que vem sustentando, historicamente, as políticas governamentais de arrocho salarial. (NEVES, 1991, p. 26)

Com este entendimento de formação, no sentido *lato* e no sentido *estrito*, consideramos ser possível a construção de uma proposta de educação mais comprometida com os trabalhadores e menos com o mundo do trabalho, uma vez que este se apropria da força de trabalho apenas para otimizar a produção capitalista.

#### 4. O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Antes de finalizarmos este artigo, gostaríamos de refletir sobre os papéis da escola e dos professores de Geografia neste novo cenário de reestruturação produtiva.

A escola pode desempenhar dois papéis de fundamental importância, a de mantenedora do sistema sócio-político-econômico-cultural vigente ou a transformadora deste sistema. No primeiro caso, estamos falando de uma escola que prioriza a memorização do conhecimento, desprovida de reflexão; no segundo caso dá-se o inverso, a reflexão e o entendimento da realidade tem primazia no projeto político pedagógico.

É importante conhecer e refletir sobre quais são as funções da escola para que possam ser traçados, com clareza, os objetivos pretendidos na formação dos alunos. Se, como professores, entendermos a escola como reprodutora da sociedade atual, em sala de aula nossa postura será de legitimação desta sociedade, tendo como parâmetros aquelas características acima citadas, ou seja, uma escola que não valoriza a reflexão. Por outro lado, se concebermos a escola como transformadora da sociedade, em sala de aula nossa atitude docente será a de incentivar a reflexão e o conseqüente entendimento e questionamento deste modelo atual.

Mello (1995) destaca que, na América Latina, existem dificuldades para que o ensino seja modernizado, em razão, principalmente, da instabilidade econômica, da fragilidade democrática, da desigualdade na distribuição de renda e no acesso à tecnologia. O que ela não explica é que isso se deve, principalmente, aos ajustes estruturais do Banco Mundial e do FMI para países como o Brasil e que, além de permitir, o governo brasileiro vem com passos arrebatadores implementando políticas públicas que beneficiam poucos em detrimento da grande maioria.

Temos que ter claro que os problemas colocados conferem à educação brasileira uma grande "eficiência" para a manutenção do quadro sócio-político-econômico vigente, de tal maneira que a escola continue servindo aos interesses de uma minoria.

Mas, então, quais as funções que devem ser desempenhadas pelas escolas?

De maneira mais ampla, Gadotti (1992) apresenta duas tendências pedagógicas que norteiam a problemática acerca das funções da escola: a concepção metafísica e a concepção dialética. A concepção metafísica tem, na Educação, o caminho para a realização do que deve ser o Homem, visto individualmente na luta por sua conquista individual, e prega a harmonia na sociedade, desconsiderando o fato de que vivemos em uma sociedade de classes antagônicas. Deixa claro, portanto, que as políticas do Banco Mundial e do Governo brasileiro não almejam a formação de uma visão crítica por parte do aluno, contribuindo para a manutenção social nos moldes atuais. Professores que fazem da Geografia, por exemplo, uma matéria de cunho enciclopédico, através da qual os alunos têm que memorizar nomes de rios, pontos mais altos e capitais de países, ilustram bem o descomprometimento com uma prática docente mais elaborada.

Por sua vez, a concepção dialética propõe a educação como uma tarefa social, na qual a formação do Homem ocorre em função da construção de uma consciência coletiva. Suas categorias principais de análise são duas: a ideologia (a educação não é neutra) e o trabalho (formação do Homem pelo trabalho e para o trabalho). Esta concepção luta pela extinção das ideologias de dominação. Não significa que o

professor deve repassar aos alunos uma crítica social pronta, mas este deve fazer com que os alunos sejam mais críticos em relação às desigualdades sociais. A partir de sua visão de mundo, o professor pode transmitir conteúdos e maneiras de refletir e atuar na realidade que podem de fato auxiliar o aluno a construir uma consciência de classe ou uma forma mais ativa de lidar com as incoerências de um sistema produtivo como o atual.

Vemos a escola como uma instituição que pode ser transformadora e como um instrumento de modificação da sociedade atual. A escola deveria ter a função de ser libertadora, de fazer com que as pessoas aprendam a pensar, a se informar, a questionar, para que possam ser realmente livres. E, também, um espaço onde todos tenham igual acesso ao conhecimento científico. O acesso à escola, bem como a permanência dos alunos nela, tem que ser uma das funções prioritárias do Governo, e a sociedade deve buscar a garantia desses direitos e não legitimar a ausência do Estado.

A transformação das qualidades e das condições da prática docente, somente acontecerá quando os professores (enquanto categoria) buscarem engajamento político, teórico e cultural para que os mesmos possam, com maior clareza, analisar as políticas públicas para a educação e no momento certo reivindicar os deveres do Estado. Principalmente para que seja garantido o acesso dos alunos ao conhecimento científico ao saber ler e escrever e, sobretudo, à prática da reflexão e do questionamento, bem como as condições necessárias para garantir uma boa prática pedagógica, salários decentes, salas de aula equipadas, laboratórios, material didático, entre muitas outras condições que estão sendo negadas e retiradas da categoria, de uma maneira assustadora. Afinal, de nada serve o governo comprar computadores para as escolas, se este mesmo governo se recusa a contratar mão-de-obra especializada para a manutenção dos mesmos.

A construção de uma paisagem cultural mais justa e menos excludente deve ser um dos objetivos da escola e, mais especificamente, do futuro professor de Geografia, que tem, entre as suas atribuições,

garantir aos alunos uma leitura da territorialidade mais comprometida com a sociedade.

Desta forma, Santos (1995) apresenta uma discussão epistemológica que, ao nosso ver, é fundamental para quem trabalha com a Geografia. O nosso problema é o da identidade do objeto ou do objetivo do sujeito? A resposta indica que o determinante é a leitura do sujeito sobre determinado fenômeno.

Saber perguntar, levantar questionamentos geográficos, desenvolver leituras geográficas, portanto, tem que ser um dos objetivos alcançados dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, os professores precisam assumir o compromisso político que irá se materializar numa prática pedagógica que rompa com o papel da escola enquanto uma instituição de dominação.

Como faremos isso? Podemos começar por traçar objetivos pedagógicos que, em conjunto com os alunos, possibilitem a formação de um pensamento autônomo e crítico; ter autonomia intelectual para selecionar os seus próprios conteúdos a ser trabalhado em sala de aula; assumir uma postura política clara, na qual exista coerência entre o discurso e a prática; contribuir para que os alunos entendam a lógica das territorialidades produzidas pela sociedade e, principalmente, ter consciência da importância estratégica que reveste o conhecimento geográfico.

Por entendermos que se faz necessário buscar a transformação social, política, teórica e intelectual da sociedade atual e do modelo colocado para a educação – paternalista e excludente – é que acreditamos que essas são características que devem estar presentes na prática de ensino dos professores de Geografia neste século XXI.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*. DE TOMMASI, I. . .

WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. (p. 75-123.)

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *In*. SILVA, T. T. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. (p. 254-274)

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. Cortez, 1994.

MACHADO, L. O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *In*. **Revista Trabalho e Educação**, n. 4, NETE/ FaE/UFG, 1998.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do Terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, L. M. W. A Hora e a vez da escola pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. (Tese de doutorado)

PERRENOUD, P. (org.) **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: ArtMéd, 2000.

SANTOS, D. Estado nacional e capital monopolista. *In*. OLIVEIRA, A. U. de **Para onde vai o ensino de Geografia?** 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998. (p. 47-80)

SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia. *In*: **Cadernos CEDES**, n. 39. Campinas: Papirus, 1996. p. 20-61.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*. DE TOMMASI, L. ; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. *In*. SILVA, T. T. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.

WOLFF, S. Informatização da produção e qualidade total. *In*. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, ano 5, n. 9, 2º semestre de 2000. (p. 89-106)