

Pressões externas na educação básica

*Dissensos e gestão**

MARIA ABÁDIA DA SILVA**

RESUMO: O presente artigo abre um panorama histórico-reflexivo sobre as diferentes tendências administrativas incorporadas à escola pública brasileira. O estudo aponta as condicionalidades que estruturaram o sistema administrativo escolar, tais como: a instituição do modelo português, a adoção republicana por uma administração científica e tecnocrática e a imposição, mais recente, do Banco Mundial por políticas e ações que modificam o funcionamento, o financiamento e a gestão visando instituir os princípios de eficiência, produtividade, competitividade e racionalidade da educação básica.

Palavras-chave: Administração da educação escolar básica. Banco Mundial. Gestão da educação escolar. Escola pública.

Introdução

No Brasil, estudos e pesquisas revelam uma relação contínua e complexa entre as instituições financeiras internacionais e os governos federal e estaduais, além de parte dos empresários numa combinação em que se aproximam os interesses das políticas internacionais aos resultados das políticas sociais do país. A constância desta relação tem levado pesquisadores e estudiosos a aprofundarem estudos e debates sobre as modificações estruturais na educação pública, decorrentes dos acordos e ajuste de conduta do país aos ditames das agências internacionais.

* Versão ampliada da palestra apresentada no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e 3º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, realizado em Lisboa/PT, de 12 a 14 de abril de 2007.

** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <abadia@unb.br>.

De fato, desde 1946, no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, estabelecemos relações políticas e econômicas com as agências multilaterais que ora se aproximam e ora se distanciam dependendo das condições. No entanto, a prática política tem sido de pressões dos países credores sobre os governos nacionais, a fim de comprometê-los com metas econômicas e sociais, além de obterem deles, vantagens e lucros para os investidores externos. Nesses acordos internacionais, cada vez mais, as relações entre as partes tornam-se complexas e desiguais movidas pela astúcia de uns em abstrair altos e seguros rendimentos para o capital. E, para viabilizar o cumprimento e a implementação dos acordos firmados, cláusulas contratuais são estabelecidas e amarradas às metas dos programas sociais a serem executados pelos países devedores.

Desde os acordos MEC/Usaid¹, entre 1966 e 1968, a tônica tem sido introduzir mecanismos que alterassem a estrutura organizacional da educação pública quanto à cultura, ao financiamento, ao fornecimento, às formas de controle e à avaliação institucional. Para atenuar as discordâncias e divergências de concepções entre os consultores técnicos externos e os secretários de educação ambos simulam necessidades como se fossem nacionais e decorrentes dos anseios políticos e sociais da comunidade (ARAPIRACA, 1982; FONSECA, 2003; GAIO, 2008; SILVA, 2002).

A continuidade dessa complexa relação foi retomada nos anos 1991 a 2002 quando o Banco Mundial intensificou a sua atuação como porta voz dos EUA e exigiu dos governos nacionais o cumprimento do pagamento da dívida externa. Com poucas alternativas e, pressionado por demandas internas e externas, o governo brasileiro recorreu o Fundo Monetário Internacional (FMI) que, por sua vez, exigiu do país o ajuste de conduta para prosseguir nas negociações com os países credores.

Entre as medidas de ajuste de conduta do país, a partir de 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luis Carlos Bresser Pereira apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado e sinalizou modificações estruturais na administração pública com a finalidade de introduzir outro padrão de funcionamento das instituições públicas a partir de três eixos: gestão, financiamento e avaliação. (BRASIL, 1995).

É neste contexto do início dos anos 1990, de modificação da concepção de Estado e das funções das instituições sociais que indagamos: como as políticas do Banco Mundial referentes à educação são disseminadas e incorporadas como se fossem demandas nacionais? Como a gestão da educação e da escola vem sendo reconfigurada nos moldes da lógica econômica? Como se instaura a cultura de práticas privadas dentro da escola pública? Essas indagações têm os objetivos (i) refletir sobre as tendências da administração escolar no Brasil; e (ii) analisar o modelo de gestão gerencial-empresarial propugnado pelos consultores, diretores executivos e técnicos do Banco Mundial para a educação com a anuência dos governos federal, estaduais e gestores.

Tendências da administração escolar no Brasil

No Brasil, a administração das primeiras escolas seguiu as normas e leis da monarquia portuguesa. Como parte da empreitada de colonização, os clérigos ao receberem essa autorização para ser um dos braços administrativo e religioso na ocupação das terras foram recompensados com o monopólio do ensino. E assim, ao serem membros auxiliares na ocupação das terras aportaram-se no litoral, criaram seminários, colégios, escolas paroquiais, liceus e internatos e difundiram por mais de dois séculos, os valores morais e religiosos, entre eles, superioridade, hierarquia, civilidade e visão de mundo nas terras basílicas.

Nessas escolas, em termos administrativos predominavam uma cultura de transmissão de valores religiosos e morais, disciplina rígida e padrões de civilidade sempre enaltecendo aqueles que ocupavam os cargos superiores. Por seu turno, o poder local era centralizado e controlado por coronéis, bispos e juízes, cuja palavra era a verdade e a ordem. Essa prática social de superioridade e hierarquia prevaleceu nas famílias, nos negócios econômicos e fundiários, nas igrejas e nas instituições públicas.

Essa maneira de administrar instituída pelos portugueses foi estendida aos liceus, escolas paroquiais, seminários, colégios, escolas normais e grupos escolares reproduzindo na colônia, rituais e práticas oriundas dos povos lusitanos.

De fato, durante o Império eram constantes nos discursos do Ministro da Instrução Pública as evidências da desorganização, insuficiência de recursos financeiros destinados ao ensino, além do descaso das autoridades quanto a sua oferta de ensino para a maioria da população trabalhadora. Esta situação foi apontada no Relatório de Gonçalves Dias, de 1854 (DIAS, 2000) e no Relatório-Parecer de Rui Barbosa, de 1882 (BARBOSA, 1883) em que ambos demonstraram um retrato de exclusão da população que vivia destituída dos direitos socioeducacionais elementares, também visíveis nas manifestações e revoltas populares. No entanto, somente por volta de 1890, com a criação do primeiro grupo escolar, no estado de São Paulo e do Ministério da Educação, Correios e Telégrafos, no Rio de Janeiro, esse de vida curta, pode-se antever algumas medidas e ações dos governos para ordenarem a escola pública e a administração escolar no país.

Durante a primeira República, a administração das escolas públicas seguiu os rituais e os costumes de administração neopatrinoial praticada na família, nos negócios econômicos, nas fazendas, oficinas e fábricas, traduzida nos modelos em que poucos possuíam autoridade e muitos eram os subordinados. Assim, o pai era o dono da família, o padre era portador da verdade da igreja católica, o coronel, proprietário das terras, o prefeito, autoridade do município, e o diretor era dono da escola e assim agia. Essas relações sociais perduraram por muito tempo e foram incorporadas nas práticas e no imaginário de toda população no campo e na cidade.

A presença de imigrantes europeus e as pressões sociais pelo acesso à escola demandaram do poder público federal a tarefa conduzir, regulamentar e fiscalizar a educação. Em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das Secretarias de Educação dos Estados, além de toda uma rede de ensino composta de estrutura física, legislação, organização, contratação de professores, financiamento e equipamentos tornaram-se atribuições oficiais do poder público.

Nesse contexto de 1930 tornou-se evidente os múltiplos interesses econômicos e religiosos que juntamente com as pressões externas e internas geraram um movimento em que cidades foram erguidas, indústrias e comércio instalados e a escola demandada. Contudo, em meio a esse processo de formação da identidade nacional e da necessidade trabalhadores urbanos para as indústrias e comércio é que os governos foram instados a viabilizarem o funcionamento uma rede pública de ensino. Para essas escolas, o modelo de administração mais eficaz a ser adotado era o do setor privado.

Neste contexto, as teorias administrativas de Frederich Taylor e Henri Fayol importadas do ultramar preconizavam maneiras mais eficientes de gerir as empresas, inspecionar e controlar os trabalhadores para obtenção de lucros em tempos menores. No Brasil, essas teorias tiveram uma crescente utilização nas indústrias, fábricas, empresas e oficinas na busca da eficiência e produtividade. Além disso, também foram amplamente utilizadas na administração do Estado brasileiro e nas instituições públicas, em especial das escolas públicas.

Com efeito, ainda que as instituições sociais e dessas as educacionais tenham finalidades e objetivos diferentes das empresas privadas, à época, estudiosos como Antonio C. Carneiro Leão, José Querino Ribeiro e Manoel Bergström Lourenço Filho propuseram para a escola pública uma administração semelhante à das indústrias e das fábricas, pois encontravam-se imbuídos das convicções importadas do exterior.

E qual era o modelo de administração escolar? Que as escolas públicas fossem geridas de acordo com os preceitos da administração científica, em que administrar significava controlar e comandar pessoas dentro da indústria de produção com força para fazer cumprir e obedecer as ordens e as decisões. Assim, a gerência tornou-se parte da administração central intransferível para os subordinados. Cabe ao gerente tomar as decisões superiores e encaminhá-las para a execução e inspecionar tempo, qualidade e desempenho dos trabalhadores na execução. Portanto, o modelo tradicional piramidal era composto por diretor, chefes, subchefes e subordinados numa relação hierárquica entre quem toma as decisões e quem executa as decisões tomadas. Todas as tarefas e serviços são repartidos e fragmentados. Cada trabalhador era contratado para realizar apenas uma etapa do processo, de modo a produzir mais em menor tempo e, assim, aumentar a produção e os lucros.

Desse modo a administração científica foi adotada como maneira de administrar a escola pública, mesmo com vozes contrárias, esse o modelo predominou na admi-

nistração pública até meados de 1970, quando passou a conviver com as tendências sistêmicas, pautadas no enfoque tecnoburocrático (SANDER, 1985, 2007). Então, no âmbito escolar instalou-se o reinado da tecnocracia com o predomínio de quadros técnicos voltados para adoção de soluções racionais e para os problemas organizativos e administrativos num processo de separação entre o político e o administrativo.

Entre 1964 a 1984 por força da intervenção dos governos militares e das negociações com os membros de organizações de cooperação econômica dos Estados Unidos da América (EUA), novamente a administração das instituições públicas escolares foi objeto de dissensos. A presença dos organismos financeiros por meio de consultores, diretores executivos e técnicos, viabilizou os acordos MEC/Usaid que permitiram uma relação de cooperação técnica, a fim de persuadir a equipe técnica local a compartilhar com as propostas externas a administração pública (GAIO, 2008; ROMANELLI, 2003).

No entanto, a partir de 1989 estreitaram as relações econômicas quando o governo brasileiro aproximou-se dos preceitos de corte neoliberal, propostos pelos homens de negócios do Consenso de Washington e subscreveu um conjunto de condicionais traduzidas em medidas prescritivas a serem implementadas pelos governos para ajustarem a conduta do país devedor, introduzindo no âmbito das instituições públicas sociais os princípios concernentes às atividades de livre mercado. (SILVA, 2002; TOMMASI, 1996)

Contudo, essa prática de suprimir a cultura de direitos sociais pela cultura dos negócios comerciais tem como finalidade ajustar as políticas públicas sociais à modernidade externa. Para isso, técnicos e diretores almejavam modificar a *natureza* dos serviços sociais tais como: educação e saúde em outra reconfiguração do que é ser público e do que é ser privado, alterando a *estrutura e o ethos* de funcionamento público dessas instituições. Significa dizer, que pela composição da legislação, normatização e princípios, os governos federal e estaduais podem modificar os direitos sociais dentro da ordem institucional, ainda que sob resistências de muitos.

Na década de 1990 em diante agregam-se às tendências anteriores, no âmbito das escolas, duas concepções de administração escolar ao mesmo tempo. Uma, denominada de *gerencialista-empresarial* de origem externa deriva das concepções dos grupos financeiros internacionais que propuseram a lógica racional-empresarial para os serviços públicos associada a uma visão de neutralidade técnica, competitividade e racionalidade. Por seu turno, na tentativa de se colocar mais próximos das reivindicações sociais nacionais introduziram nas suas elaborações o termo *gestão* formatado nos princípios da eficiência, eficácia, produtividade e racionalidade, para que os países devedores pudessem alinhar sua economia ao cumprimento dos contratos e acordos internacionais e também regular e modificar uma outra concepção pública de educação, assemelhando-a aos princípios empresariais.

Outra concepção de administração conhecida como *democrático-popular* aglutinou forças heterogêneas internas e emergiu dos movimentos sociais populares, podendo ser localizada nos congressos de educação, no movimento docente e nas associações e sindicatos de profissionais em educação. Na disputa de projetos, quando da elaboração da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, esse grupo concebeu o termo *gestão democrática* como um princípio para a educação, uma maneira de politizar as práticas e as ações do ato administrativo na escola pública.

Portanto, a administração das escolas públicas convive no seu interior com essas duas concepções. Uma delas, ancorada nos preceitos dos organismos financeiros internacionais, compartilhada com parte da equipe do MEC e com empresários do ensino estimula a gerência racional; e a outra, representada por forças heterogêneas da sociedade civil afirmam ser a gestão democrática uma das condições essenciais para uma escola pública popular e comum de qualidade social. Um direito social inalienável de todos em todas as idades.

O que propõe o Banco Mundial para a administração da escola pública?

A criação das agências financeiras, Banco Mundial e o FMI (1944) na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, New Hampshire, EUA, sob a liderança do presidente Franklin Delano Roosevelt, tinha como objetivo servir-se dessas instituições multilaterais para defender os seus interesses e o dos credores internacionais em outras regiões. Essas agências econômicas movimentam o capital financeiro e estão a serviço dos governos dos países credores e dos grupos econômicas e comerciais hegemônicos para expandir seus negócios políticos e econômicos sem limites.

Nesta empreitada induziram os governos a reestruturar a economia dos países devedores de acordo com os preceitos políticos dos países credores e dos grupos financeiros internacionais. Isto significa que essas instituições prescrevem e impõem condicionalidades aos governos locais, de maneira a estreitar suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado para ser parceiro nos negócios do capital. Os ajustes econômicos e reformas, a livre circulação para o capital e as privatizações são algumas condições prescritas pelos consultores e técnicos do Banco Mundial para continuarem as negociações com o país e assim, viabilizar os termos dos empréstimos ou sinalizar ao capital local de bons negócios.

Desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os organismos internacionais tornaram-se uma extensão do governo estadunidense e das empresas transnacionais para defenderem e fazer cumprir os seus interesses políticos e econômicos em outros países. Para monitorar seus negócios, abrem escritórios e edificam infra-estrutura com meios e

equipamentos no país devedor, a fim de pressionar, controlar e fiscalizar o cumprimento do ajuste de conduta às cláusulas contratuais conforme os critérios estabelecidos.

No Brasil, a presença dos consultores, diretores executivos e técnicos desses organismos internacionais, em estrutura paralela ao MEC, tornou as relações ambíguas, complexas e contínuas. Estudos registram um conjunto de Acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* entre junho de 1964 a novembro de 1968, e outros Edurural (1980), Projeto Monhangara (1984), Inovação no ensino básico (1992), Projeto Nordeste I e II (1994), Pró-qualidade (1995), Municipalização (1995), e Fundescola (1990). Nestes termos, como o estilo de gestão preconizado pelo Banco Mundial chega às escolas brasileiras? De fato, seus consultores, diretores executivos e técnicos atuam no país, por meio de uma estrutura contígua ao MEC e com participação intensa nos programas e projetos e na definição de política para a educação básica e superior. Desde os primeiros acordos, (1946) a intervenção se fez de forma sistemática e intencional, de maneira a alcançar a estrutura do sistema de ensino no funcionamento e fornecimento. (ARAÚJO, 1991)

Contudo, nos anos 1970, ocorreram reivindicações populares urbanas exigindo dos governos estaduais e municipais a escola pública e, simultaneamente, pressões externas procedentes do Banco Mundial sinalizavam cooperação técnica e assistência financeira e propunham medidas para reestruturar a administração, racionalizar e redirecionar a aplicação dos recursos financeiros no âmbito social. Neste movimento interno e externo, os consultores e técnicos do Banco Mundial, ao participarem das decisões expunham as condicionalidades que o país deveria seguir: redução de gastos públicos, formulação de políticas que eliminem as distorções na educação e saúde pública, descentralização administrativa, criação de mecanismos para aumentar a eficiência e equidade, além de fomentar a expansão de escolas privadas. (BANCO MUNDIAL, 1975; McNAMARA, 1974)

Para alcançar o cerne da estrutura administrativa do país e nela intervir, as proposições externas são estabelecidas para a economia do país como um todo, sendo que, no conjunto dos ajustes econômicos são também prescritas as condicionalidades para o campo social, em especial, para educação básica e superior, muito marcante entre 1990 a 2002.

Uma dessas condicionalidades dispõe que parte dos recursos previstos deverão ser destinados para reestruturar a administração central, seja no MEC e Secretarias de Educação ou nas escolas, a fim de atingir as metas e os procedimentos administrativos que instaurem os princípios de eficiência, produtividade, racionalidade e competitividade. Tornou-se função principal desses consultores e técnicos, juntamente com parte da equipe brasileira, expandir os princípios e a cultura do setor privado para dentro dos sistemas de ensino, adequando-os aos interesses econômicos subscritos nos acordos e empréstimos externos.

Uno de los problemas fundamentales para la administración eficaz de la educación es de carácter político. La ausencia de comunicación entre los responsables de adoptar decisiones políticas e los administradores de la educación es, con frecuencia, la causa del fracaso en la puesta en práctica de las políticas y planes educativos. Es importante que ambos grupos tengan una idea clara de los objetivos que se pretenden lograr con la educación. La confusión acerca de tales objetivos o la falta de consenso entre los educadores y los políticos han sido, a menudo, una de las principales razones del fracaso. (BANCO MUNDIAL, 1975, p. 49)

De acordo com o documento do Banco Mundial (1995) as questões da ineficiência na educação foram apontadas, ainda nos anos 1970, entre elas, a ausência de comunicação entre aqueles que tomam as decisões políticas e os administradores da educação resulta no fracasso dos planos para a educação. Esse pensamento de separação entre o político e o administrativo tornou-se característica principal do modelo de administração para a educação proposta pelos arautos do Banco Mundial. Apregoando uma concepção de administração neutra, técnica e despolitizada, edificada nos fundamentos econômicos e praticada sob a lógica do mercado. Essa concepção econômica e racional tornou-se base fundante da concepção gerencialista para as políticas e para a educação pública. Nessa concepção, seus defensores substituíram o termo *administración* pelo de *gestión compartilhada* voltada para instrumentalizar tecnicamente os cidadãos a fim de que esses possam produzir, competir, aceitar hierarquias e assumir insucessos.

Nos anos 1980, entre as medidas definidas pelos diretores e técnicos do Banco estão “[...] mejorar la eficacia interna, movilizandando recursos comunitarios y creando instituciones locales que se ocupen de la investigación, planificación y gestión de la educación” (VERSPOOR, 1991). Para esses, um dos obstáculos ao desenvolvimento da educação tem sido a debilidade da administração nos seguintes aspectos: tomada de decisões, planejamento, avaliação e investigação. Estes técnicos e diretores afirmam que a administração escolar deve centrar-se em modelos flexíveis, produtivos e rentáveis, voltados para a descentralização que fortaleça a autonomia local e que melhore as relações entre a direção da escola e a comunidade local.

En los sistemas educativos de muchos países en desarrollo, la adopción de decisiones está muy centralizada. Esto es contrario a la naturaleza de la enseñanza, cuyo éxito se mide por la adquisición de conocimientos y donde el control no puede garantizar esta adquisición de conocimientos[...] Uno de los principales puntos débiles del apoyo del Banco a la administración escolar fue la escasa importancia que otorgó a la formación de directores y de otros administradores locales. Cuando se prestó apoyo a esta formación, está se centró a menudo en los aspectos puramente administrativos más que en las tareas de dirección o en las relaciones comunitarias. (VERSPOOR, 1991)

Para os arautos do Banco Mundial era necessário modificar o modo de condução da escola pública tornando-a racional, produtiva e competitiva e responsável pelo insucesso. No entanto, neste mesmo contexto, setores da sociedade civil propunham a gestão democrática como princípio norteador da educação pública e de qualidade social, reafirmando a natureza formativa e educativa da escola incompatível com os desatinos do mercado. E quanto aos governos nacionais? Esses, ainda que sob resistência de muitos e de sinais evidentes das fragilidades do mercado para as questões sociais empreenderam reformas estruturais no Estado, a fim de sintonizar-se com as exigências dos credores internacionais e daquelas do circuito da modernidade.

Considerações Finais

A partir da década de 1990, o Banco Mundial por meio dos acordos financeiros com o Brasil, financiou projetos para a educação básica de forma compartilhada com as equipes dos governos federal e estaduais para o desenvolvimento de programa que instituíram outra organização e gestão na escola pública. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SILVA, 2002)

No ajuste de conduta do país, o governo brasileiro se dispôs a aceitar o estilo de gestão preconizado pelos diretores, consultores e técnicos do Banco Mundial o que implicava em mudanças administrativas e financeiras. Entre as mudanças, algumas escolas transformaram a Associação de Pais e Mestre em Unidades Executoras públicas de natureza jurídica privada, presidido pelo diretor da escola e com restrita participação dos pais e comunidade na tomada de decisões.

Outra mudança significativa diz respeito à escolha de prioridades da escola. Essas passaram a ser selecionadas por gestores externos ou por eles induzidos com descompasso entre o calendário da escola e os prazos do Banco. Os projetos geram dificuldades de execução e pareciam destoados do planejamento escolar como um todo pela própria rigidez das normas fixadas no acordo de empréstimo com o Banco Mundial. Especificamente, as dificuldades ocorrem na utilização dos recursos financeiros, visto que, quando disponíveis, não coincidem com o calendário letivo e com as necessidades da escola. Além disso, só podem ser aplicados naquilo que foi previamente acordado entre o diretor e o coordenador do projeto designado pelo banco, alheio às decisões dos sujeitos da escola.

Ainda nos anos 1990, como resultado dos embates políticos entre as forças originárias da sociedade civil e as pressões nacionais e internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, no seu art. 14 institucionalizou a gestão democrática na escola pública como um dos princípios, que representa uma conquista das forças sociais e sindicais, das associações científicas e acadêmicas nas suas es-

colhas. Portanto, a escola pública brasileira convive nesta primeira década do século XXI com dois estilos de gestão antagônicos que se entrecruzam. Um deles, denominado *gestão gerencialista-empresarial* advindo dos preceitos econômicos e empresariais preconizou práticas voltadas para o individualismo, racionalidade técnica, competitividade e produtividade sustentadas pelos diretores dos organismos financeiros internacionais com adesão de parte dos gestores da educação que supunham melhorar a educação à revelia dos sujeitos. E outro, denominado de *gestão democrático-popular* construído na luta parlamentar e nos congressos de educação reafirma o alagamento dos espaços públicos decisórios, o acolhimento da diversidade de propostas, a viabilização dos canais de comunicação e transparência para que todos possam sentir-se partícipes das decisões, e que, de fato, sejam sujeitos históricos. Vivemos um tempo de escolhas!

Recebido em abril e aprovado em maio de 2009.

Nota

- 1 Siglas de Ministério da Educação e United States Agency for International Development [Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional].

Referências

ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

ARAÚJO, Aloíso Barbosa. **O governo brasileiro, o BIRD e o BID: cooperação e confronto**. Rio de Janeiro: IPEA, 1991. (Série IPEA, 131).

BANCO MUNDIAL. **Educación: documento de política sectorial**. Washington D.C., 1975.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington. D.C., 1995.

BARBOSA, Ruy. **Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883. v. 10, t. 4.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM>. Acesso em: maio 2009.

DIAS, Antonio Gonçalves Relatório instrução pública em diversas províncias do norte (1852). In: ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Brasília: INEP, PUC-SP, [2000]. p. 336-365.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão da escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

McNAMARA, Robert Strange. **Cem países: dois bilhões de seres**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**. Brasília: Líber, 2007.

_____. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia**. São Paulo: Saraiva, 1985.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: FAPESP, Autores Associados, 2002.

TOMMASI, Livia et al. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC- São Paulo, 1996.

VERSPoor, Adriaan M. Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación. Presentación y evaluación. **Perspectivas**, Paris, v. 21, n. 79, p. 337-353, 1991.

External pressures in basic educations *Dissensions and management*

ABSTRACT: This article shows a historical overview on the different administrative tendencies incorporated in Brazilian education since the Portuguese model up to the adoption of the principles of scientific and technocratic administration. Moreover it integrates the World Bank's conditionalities, with the compliance of local governments, translated into policies and actions that modify the structure, the financing, and the educational management, aiming at establishing the principles of effectiveness, productivity, competitiveness, and rationality in basic education.

Keywords: Basic education policies. World Bank. Education management. Teachers' training. Public school.

Les pressions extérieures sur l'enseignement primaire *Dissensions et gestion*

RÉSUMÉ: Le présent article propose un vol d'oiseau historique sur les différentes tendances administratives incorporées à l'éducation brésilienne depuis le modèle portugais jusqu'à l'adoption des principes de l'administration scientifique et technocratique. Cet article portera aussi sur les conditionnalités proposées par la Banque mondiale, qui ont été acceptées par les gouvernements locaux et qui se traduisent dans des politiques et dans des actions ayant changé la structure, le financement et la gestion éducationnelle dans le but d'instituer les principes d'efficacité, de productivité, de compétitivité et de rationalité dans l'enseignement primaire.

Mots clé: Politiques de l'enseignement primaire. Banque mondiale. Gestion de l'éducation. Formation des professeurs. École publique.

Presiones exteriores en educación básica *Disensiones y gestión*

RESUMEN: El presente artículo abre el panorama histórico sobre las diferentes tendencias administrativas incorporadas a la educación brasileña desde el modelo portugués hasta la adopción de los principios de la administración científica y tecnocrática. Integra, todavía, las *condicionalidades* [condicionantes] del Banco Mundial, con anuencia de los gobiernos locales, traducidas en políticas y acciones que modifican la estructura, el financiamiento y la gestión educacional, mirando a instituir los principios de eficiencia, productividad, compatibilidad y racionalidad de la *educação básica* [enseñanza primaria].

Palabras clave: políticas de *Educação Básica* [Enseñanza Primaria]. Banco Mundial. Gestión de la Educación. Formación de profesores. Escuela pública.