

**BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO: A AGENDA DO CAPITAL PARA A
PERIFERIA DO CAPITALISMO**

***WORLD BANK AND EDUCATION: CAPITAL'S AGENDA FOR THE
PERIPHERY OF CAPITALISM***

FABIANO GERALDO BARBOSA

<https://orcid.org/0000-0002-9303-9523>

Doutor em Educação pela UFC

Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente
(PPGEF IFCE-UNILAB)

fabiano.barbosa@ifce.edu.br

ALINE LOPES DE AGUIAR

<https://orcid.org/0009-0001-0746-5260>

Mestranda em Ensino e Formação Docente - Unilab/IFCE

alynnylopes13@gmail.com

ANA KAROLINE GONÇALVES GOMES

<https://orcid.org/0009-0007-4921-5976>

Mestranda em Ensino e Formação Docente - Unilab/IFCE

karolinegomes97@gmail.com

ANA PAULA FEITOZA FERREIRA SANTIAGO

<https://orcid.org/0009-0009-6637-4594>

Mestranda em Ensino e Formação Docente - Unilab/IFCE

meu985742966@gmail.com

TARCIANA ALMEIDA SARAIVA VASCONCELOS

<https://orcid.org/0009-0000-0455-4711>

Mestranda em Ensino e Formação Docente - Unilab/IFCE

tarcicoordenacao@gmail.com

RESUMO

Esse artigo analisa o Banco Mundial e sua influência na Educação através de um panorama histórico dos contextos sociais e econômicos. Assim, compreendendo as políticas educacionais em consonância com uma agenda global financiada por organismos internacionais. A pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como aporte metodológico, a partir de uma análise documental. O texto analisa criticamente surgimento e a consolidação das influências de organismos internacionais, para isso, debate disputas ideológicas, o binômio pobreza-segurança e o papel docente. A fundamentação teórica apoia-se em documentos oficiais do Brasil (2008) e da Unesco (1990 e 2001), além da literatura de Leher (1999), Jimenez e Segundo (2007), Mota Junior e Mauês (2014), Nogueira (1998). Dessa forma, a pesquisa examina o processo de constituição e consolidação das agendas das Conferências que moldam as atuais políticas

para a Educação Básica deslocando a centralidade do ensino em prol de competências pragmáticas, metas de desempenho e competitividade.

ABSTRACT

This article analyzes the World Bank and its influence on education through a historical overview of social and economic contexts. It thus understands educational policies in line with a global agenda financed by international organizations. The research adopts historical-dialectical materialism as a methodological approach, based on documentary analysis. The text critically analyzes the emergence and consolidation of the influences of international organizations, debating ideological disputes, the poverty-security dichotomy, and the role of teachers. The theoretical foundation is based on official documents from Brazil (2008) and UNESCO (1990 and 2001), as well as the literature of Leher (1999), Jimenez and Segundo (2007), Mota Junior and Mauês (2014), and Nogueira (1998). Therefore, the research examines the process of constitution and consolidation of the agendas of the Conferences that shape current policies for Basic Education, shifting the centrality of teaching in favor of pragmatic competencies, performance goals, and competitiveness.

Palavras-chave: Banco Mundial; Políticas Educacionais; Materialismo Histórico-Dialético.

Keywords: World Bank; Educational Policies; Historical-Dialectical Materialism.

INTRODUÇÃO

O Banco Mundial (BM) foi criado no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial com o objetivo oficial de financiar a reconstrução dos países afetados pela guerra e fomentar o desenvolvimento econômico. Embora nascido com uma tendência técnica e financeira para apoiar projetos de infraestrutura, o BM ampliou seu objetivo de atuação, integrando análises macroeconômicas, condicionando políticas e formulando prioridades de investimento para países em desenvolvimento que foram marcados pela colonização. Atuando com empréstimos, financiamentos de projetos e assistência técnica de manutenção da sociedade, as ações se direcionam aos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Para o economista brasileiro Paulo Nogueira Batista Jr, diretor executivo do Fundo Monetário Internacional (FMI) de 2007 a 2015, deve-se considerar o amplo campo de ações do Banco.

O Banco Mundial tem uma gama muito ampla e diversificada de atividades – é um banco de tipo “universal”. Faz de tudo: financia, presta assistência técnica, estabelece condicionalidades, procura orientar as estratégias e políticas econômicas e setoriais dos países, estuda a economia mundial e as economias nacionais, dá consultoria, pretende ser uma fonte de conhecimento (um “knowledge bank”), organiza eventos, publica estudos e documentos, e assim por diante. (Batista Jr, 2016, p. 181)

Surgindo em 1944, na Conferência de Bretton Woods, o BM e o FMI se tornam frutos de um contexto social marcado por conflitos territoriais, disputas ideológicas (principalmente entre os países capitalistas e da União Soviética), intencionalidades de projetos hegemônicos de perpetuar o capitalismo e conter o avanço do comunismo na Guerra Fria. O BM operou através do endividamento dos países que foram destruídos por guerras ou que são lidos como periféricos, sendo utilizado como ferramenta no combate das ideais, crenças, doutrinas e constituição da economia mundial.

Esta dependência se viabilizava pelas condições superavitárias dos EUA em relação aos seus parceiros comerciais. É desse enorme poder de regulação econômica que emanarão as políticas econômicas e de crédito do FMI, tanto para os países aliados destruídos pela guerra, quanto para os países periféricos, nesse momento ainda secundarizados pela política diplomática americana e pelos grandes conglomerados produtivos. Organizando o novo constructo econômico, ficavam presos e dependentes os países que precisassem recorrer ao Fundo, em face do desequilíbrio das suas balanças de pagamentos, tendo como via de regra o ajuste depressivo. (Nogueira, 1998, p. 31)

Nesse sentido, deve-se ressaltar que:

O objetivo inicial do Banco Mundial restringia-se à concessão de empréstimos não comerciais a longo prazo, com vistas à reconstrução no pós-guerra das economias arrasadas. Entretanto, a partir de 1950, com a mudança no cenário internacional e a iminência da Guerra Fria, o banco passa a oferecer, segundo Maria Clara Couto Soares, “...assistência econômica, política e militar para os países do terceiro mundo...”, na perspectiva de garantir a integração e o fortalecimento do Bloco Capitalista, fornecendo empréstimos para os setores de energia, telecomunicação e transporte (1998, p. 18). (Cruz, 2003, p. 57)

Desde sua origem, a instituição opera articulando interesses econômicos, estratégias geopolíticas e mecanismos de governança global. Com a crise estrutural do capitalismo nos anos 1970 e a crescente vulnerabilidade financeira dos países periféricos, o BM fortaleceu sua capacidade de determinar condicionalidades, especialmente por meio dos programas de ajuste estrutural, que redefiniram profundamente os papéis do Estado, da economia e das políticas sociais em direção a uma lógica neoliberal de mercado visando investimentos em infraestrutura e desenvolvimento.

Dessa forma, após contextualizar o surgimento do Banco Mundial, faremos a análise da Gestão McNamara compreendendo a relação dessa gestão com financiamentos que desembocaram em políticas educacionais advindas das Conferências Mundiais de Educação. Após esse trajeto, finalizaremos com a pesquisa da agenda das conferências relacionando com a ideia de mensurabilidade e localizando o papel docente de forma crítica para desvelar o objeto.

1. BANCO MUNDIAL E GESTÃO MCNAMARA

A partir das gestões dos anos 1960–1970 e, de modo mais intenso, na administração de Robert McNamara (1968–1981), observou-se uma reorientação do Banco: passou a conceber o desenvolvimento de maneira mais centrada em intervenções setoriais e em políticas públicas orientadas por indicadores mensuráveis, e a tratar a educação como área estratégica para investimento em capital humano. A gestão McNamara é frequentemente apontada como marco de mudança institucional porque institucionalizou avaliações mais sistemáticas, priorizou programas sociais que pudessem justificar financiamentos e abriu caminho para que o BM se tornasse um ator normativo em políticas públicas.

Cruz (2003) versa em sua produção o entrelaçamento do BM e da política educacional visualizando o metabolismo do capital internacional, ela destaca que na Gestão McNamara houve um direcionamento de olhares e discursos para a pobreza pautados que através do crescimento econômico ocorreria uma melhoria na vida cotidiana dos indivíduos.

Nessa direção, Cruz (2003) apoiada em Samuel Lichtensztein e Mônica Bauer apresenta que,

McNamara não dirigiu o Banco Mundial com a mentalidade própria de um banqueiro, mas com a de um estrategista internacional que pretendia conseguir na paz o que não pôde conquistar na guerra: reconhecer reivindicações populares e controlá-las, em um período do capitalismo industrial e da hegemonia norte-americana. (1987, p. 183 *apud* Cruz, 2003, p. 58)

Segundo Leher (1999), essa mudança desloca o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações da instituição, sendo nesse contexto que a educação passa a ser compreendida como variável estratégica de controle social, prevenção de conflitos e formação de mão de obra adequada ao novo padrão produtivo. Dentre as mudanças ocorridas no funcionamento do BM a partir da condução da Gestão Mcnamara, a mais significativa que nos cabe análise no presente escrito é a educação e o seu movimento para uma seara em que é colocada como prioridade de investimento.

Mészáros (2008), indica que a partir das últimas décadas do século XX, o capital enfrenta uma crise de caráter estrutural, a partir da qual se produz um cenário marcado o desemprego, a destruição do meio ambiente e guerras que desembocam na constante desumanização dos indivíduos.

Os limites objetivos da lógica do capital prevalecem mesmo quando nos referimos a grandes figuras que conceituam o mundo a partir do ponto de vista do capital, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína. (Mészáros, 2008, p. 30)

No contexto de crise estrutural do capital, a atuação de organismos multilaterais (organizações compostas por inúmeros países que colaboram nas políticas de âmbitos comuns como a economia, saúde, educação, direitos, etc) passa a ser decisiva na elaboração das políticas educacionais que são implementadas nos países periféricos.

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (Mota Junior e Maués, 2014, p. 1139)

Diante do exposto, de que modo se materializa a ação do Banco Mundial na Educação?

2. CONFERÊNCIAS REALIZADAS NO CAMPO EDUCACIONAL E FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL

O complexo da educação passa por modificações de acordo com as transformações no mundo do trabalho. Isso implica que, no contexto de reestruturação produtiva do capital, a educação é reorganizada pelas exigências do sistema, mesmo que não abandone seu sentido ontológico inicial, o de repasse dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Nessa linha, precisamos apontar que a partir da década de 1990 ocorreram mudanças econômicas mundiais como: fortalecimento da globalização, adequação às políticas neoliberais (redução da intervenção do Estado e o mercado como parâmetro da sociedade) e reconfiguração geopolítica pós-Guerra Fria. No Brasil, algumas mudanças ocorridas no âmbito econômico foram: criação do Plano Real (1994), combate à inflação, abertura da economia ao comércio e capital internacional, privatizações de empresas estatais, etc.

Diante do cenário colocado, a educação se torna palco de disputas ideológicas e se torna objeto de desejo sendo disputada por grupos que visam perpetuar por meio dela o controle e as concepções ideológicas das classes dominantes para reprodução do capital, assim utilizam-se documentos orientadores, aqui podemos citar esse movimento

através do Plano de Educação para Todos, lançado na paradigmática Conferência de Jomtien, em 1990, que o Banco assume, de forma decisiva, o comando educacional mundial que, sob sua tutela, ainda segundo Leher, passa

a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades da reprodução do capital. (Jimenez e Mendes Segundo, 2007, p. 123)

Canan (2016), levanta a provocação da percepção do que permeia a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, a sua intervenção com o consentimento dos países nas representações e instituições. Referida autora elabora a tentativa de compreensão de como esses organismos ocupam espaços e direcionam os caminhos da educação, ela aprofunda a reflexão quando diz: “Se por um lado temos a ação desses organismos direcionando nossas políticas, certamente não fazem sem o consentimento dos poderes constituídos que a elas se submetem.” (Canan, 2016, p. 26)

O Brasil, particularmente desde a década de 1990, passou a incorporar de modo crescente as orientações desses organismos, como evidenciam pesquisas sobre as políticas implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, analisadas por Mota Junior e Maués (2014). Eles apontam mecanismos centrais como o financiamento condicional, no qual empréstimos e créditos destinados a programas educacionais, como construção de escolas, formação de professores, aquisição de materiais e reformas curriculares que vinham acompanhados de exigências que envolviam ajustes estruturais e mudanças na gestão dos sistemas de ensino.

Jimenez e Segundo (2007), reforçam essa perspectiva ao analisarem como a relação entre educação e pobreza foi sendo reelaborada pelo discurso internacional ao longo das décadas. Para as autoras, a retórica da “erradicação da pobreza” funciona como um mecanismo de legitimação das reformas orientadas pelo Banco, que, ao mesmo tempo em que declaram transformar a vida dos pobres, impõem reformas que aprofundam a mercantilização da educação e o aligeiramento dos currículos.

Relatórios, manuais e estudos elaborados pelo BM disseminaram conceitos como eficiência, custo-benefício e retorno do investimento em educação, que gradualmente passaram a moldar a forma como governos e gestores compreendiam e planejavam suas políticas educacionais. A ênfase em metas mensuráveis, avaliações baseadas em testes e acompanhamento por indicadores de desempenho reconfigurou prioridades internas dos sistemas escolares, deslocando o foco para resultados quantificáveis e fortalecendo práticas de responsabilização.

Segundo Leher (1999), a presença do BM se traduziu não apenas em recursos, mas em direcionamento institucional através de critérios de financiamento passaram a

privilegiar iniciativas compatíveis com sua visão e muitos governos adotaram, por influência técnica e financeira, reformas que reforçaram a lógica de mercado, a descentralização gerencial e a avaliação padronizada. O autor destaca como o BM converteu-se em um “novo senhor da educação”, influenciando de forma decisiva a orientação das reformas educacionais em países dependentes.

Isso significa que a atuação do Banco Mundial na educação não deriva de uma convicção humanitária ou de um compromisso com a democratização do ensino, mas de uma leitura político-estrutural: era necessário intervir nos sistemas escolares para produzir subjetividades compatíveis com a ordem social globalizada, prevenir insurgências e garantir a reprodução do capital.

Com o intuito de fortalecer a educação como política econômica, reduzida ao desenvolvimento de competências úteis ao mercado, o BM, sob a gestão de McNamara, amplia drasticamente o número e o escopo de seus projetos educacionais, estruturando equipes técnicas especializadas, produzindo estudos, diagnósticos e manuais operacionais. A educação passa a ser tratada como instrumento de combate à pobreza extrema, fundamental para o aumento da produtividade difundindo valores liberais, de estabilidade social e servindo para adaptação dos trabalhadores às exigências do Capital.

Essa dinâmica é reforçada nos anos 1990, quando conferências internacionais, como Jomtien (1990), Dakar (2000) e Brasília (2004), aprofundam a compreensão da educação como instrumento de combate à pobreza e de ajuste dos países “em desenvolvimento” às exigências do novo milênio, perspectiva também analisada por Jimenez e Segundo (2007). Tais conferências, foram financiadas, coordenadas ou fortemente influenciadas pelo BM, o que solidifica sua posição como articulador de uma agenda global para a educação básica, voltada à eficiência, à equidade liberal e ao capital humano.

O Banco Mundial cobrará, então, do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos. (Jimenez e Segundo, 2007, p. 124)

Nesse processo, há uma prerrogativa de atuar com monitoramento das políticas setoriais, assim destaca-se as avaliações em larga escala, elas direcionam os currículos

escolares destituindo a autonomia do professor, pois ele necessita trabalhar os conteúdos voltados às avaliações, gerando interferência no modelo de educação.

As Conferências de Educação e os rumos das Políticas Educacionais Brasileiras

A década de 1990 foi marcada por diversas Conferências e encontros internacionais que, mesmo com discursos amplos sobre inclusão e universalização, favoreceram um marco ideológico que se alinhou com a agenda neoliberal e com a linguagem do “capital humano”. Essas conferências ajudaram a consolidar termos como eficiência, responsabilização, parcerias público-privadas, metas mensuráveis que passaram a orientar políticas e condicionamentos de financiamento para a Educação Básica.

Esses eventos atuaram como canais de difusão ideológica e técnica: não apenas discutiam metas, mas socializaram instrumentos (modelos de projeto, indicadores, métricas) que orientaram tanto a formulação de políticas quanto às linhas de financiamento do BM. Podemos apresentar as Conferências mais impactantes como a “Declaração de Jontiem” que ocorreu na Tailândia em 1990, “Conferência de Dakar” que ocorreu em 2000 e a “Declaração de Brasília” que ocorreu no Brasil em 2004.

De um modo geral, a Conferência de Jontiem, girou em torno da universalização do acesso e o direito à educação. No entanto, abriu espaço para que metas quantificáveis e indicadores se tornassem centrais, compatibilizando objetivos sociais com critérios de avaliação medível que atraíam financiamentos internacionais. Jimenez e Segundo (2007), destacam que a Conferência Mundial de Educação para Todos estabeleceu metas de universalização do acesso à educação básica, redução do analfabetismo e melhoria da qualidade, associando-as à necessidade de “reformas profundas” nos sistemas educacionais, respaldadas por compromissos políticos e medidas fiscais adequadas.

O Documento Final da Conferência de Jontiem tem por título: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Nesse documento há o contexto da educação naquele momento histórico que motivou a realização da Conferência, bem como suas metas a partir do presente evento, explicitando os objetivos:

Artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Artigo 2. Expandir o enfoque; Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; Artigo 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; Artigo 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Artigo 7. Fortalecer alianças; Artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Artigo 9. Mobilizar

recursos; Artigo 10. Fortalecer a solidariedade internacional. (Unesco, 1990, s/n)

Na Conferência de Dakar ocorreram reflexões acerca da Declaração de Jomtien. Na ocasião, foram destacadas algumas políticas que necessitavam de mais recursos, ou seja, os resultados referentes a essas metas não foram satisfatórios nos anos anteriores, partindo da premissa da Educação enquanto um direito como afirma o Documento oficial final da Conferência “Consulta Internacional de ONGS (CCNGO) Dakar 25 de Abril de 2000”. Dentro do debate na Conferência, pode-se destacar os compromissos com algumas questões como:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano de 2015; VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados conhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (Unesco, 2001, p. 8/9)

Para atingir toda a agenda, na Conferência de Dakar foi reforçado o financiamento através das parcerias entre governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, dentre eles destacamos as ações:

IV. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; V. satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito, calamidades naturais e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; XI. Monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, nacional e regional. (Unesco, 2001, p. 9)

Na Conferência de Brasília, a agenda de reformas foi discutida com participação de agentes multilaterais e consultores financiados por organismos internacionais, sendo que a influência técnica e dos condicionantes financeiros contribuiu para a adoção de reformas administrativas e curriculares com foco em eficiência e gestão descentralizadas. O Documento Final da Conferência de Brasília tem por título: “Conferência Nacional da Educação Básica” (CONEB). Nesse escrito é pontuado que o norte do evento se trata das políticas e gestão para a educação básica, sendo organizado em eixos:

A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e, os seguintes eixos temáticos: I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional. (Brasil, 2008, p. 3)

No Brasil, conforme apontam Mota Junior e Maués (2014), esses documentos influenciaram profundamente reformas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento no Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), isso expressa a materialização do controle em resultados mensuráveis, definição de metas de desempenho, indução meritocrática, ranqueamento de escolas/redes e a responsabilização da gestão e do professor.

Dessa forma, as conferências dos anos 1990 e início dos anos 2000 não podem ser vistos como meros espaços de debate técnico ou de cooperação neutra. Elas configuram, antes, momentos de elaboração e difusão de uma agenda educacional global que, apropriada pelos governos nacionais, reorienta profundamente os rumos das políticas educacionais brasileiras, alinhando-as às necessidades de reprodução do Capital, sobretudo no contexto da reestruturação produtiva.

A agenda pedagógica, fruto das conferências analisadas, volta-se para uma concepção de educação e sociedade articuladas ao projeto do capital. Trata-se, portanto, de um fenômeno relevante do campo ideológico que produz, ao mesmo tempo, algumas ilusões acerca dessa sociabilidade.

3. ANÁLISE DA AGENDA DAS CONFERÊNCIAS: A ILUSÃO DA MENSURABILIDADE E A NEGAÇÃO DO PAPEL DO DOCENTE

Uma das "ilusões dos paradigmas" mais prejudicial é a ilusão da mensurabilidade total, a crença de que tudo o que importa na educação pode ser capturado por indicadores, testes padronizados e metas quantitativas em detrimento de dimensões centrais ao ato educativo: formação crítica, autonomia docente, relação pedagógica, projeto coletivo de escola e processo de ensino que exige tempo, contextualização e capacidade profissional do professor.

Quando centra-se uma agenda de financiamento e políticas na mensurabilidade, a atuação do BM contribui para transformar o trabalho docente em mera execução de metas, já que os professores passam a ser avaliados prioritariamente pelos resultados de testes. Essa lógica faz com que a prática pedagógica se reduza ao cumprimento de pacotes curriculares e de estratégias direcionadas ao alcance de indicadores e a necessidade de alcance das metas estabelecidas.

Garantir que os acordos e consensos produzidos na Conferência Nacional de Educação redundem em políticas públicas, que se consolidarão em planos,

programas, projetos e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar o panorama educacional da educação básica no Brasil. (Brasil, 2008)

Nesse cenário, a centralidade do ensino também é deslocada. Ao mesmo tempo, intensifica-se a compreensão da educação como mercadoria. A adoção da linguagem do capital humano e do retorno econômico instrumentaliza o trabalho educativo, convertendo a educação em um investimento cujo valor é medido por indicadores de produtividade e desempenho econômico. Essa perspectiva legitima políticas de privatização, parcerias público-privadas e terceirizações, deslocando o sentido público e social da educação.

Análise da agenda das Conferências: A Retórica da “Educação Para Todos” e a ilusão da erradicação da pobreza

Jimenez e Segundo (2007), argumentam que essa relação entre educação e pobreza é construída de forma mistificadora, operando uma espécie de cálculo que pretende erradicar a pobreza enquanto garante, ao mesmo tempo, a reprodução do capital. Ao atribuir à educação a responsabilidade central pela superação da pobreza, desloca-se o foco das determinações estruturais da desigualdade, como a concentração de riqueza, a divisão internacional do trabalho e as formas de exploração do trabalho vivo.

Ontologicamente derivada do complexo do trabalho, a educação não pode ocupar, por si só, o lugar de primeira força transformadora da realidade social. Ao ser convertida em solução para todos os males, fome, violência, desemprego, conflitos geopolíticos, ela acaba sendo instrumentalizada para legitimar uma ordem social que permanece intocada em seus fundamentos. A retórica da “educação como solução” contribui, assim, para disfarçar as causas da pobreza e para responsabilizar os indivíduos, por meio da noção de empregabilidade colocando a responsabilidade pelo êxito ou fracasso individual.

Além disso, as medidas concretas propostas nas conferências, sob a tutela do BM, caminham na direção da mercantilização da educação e do aligeiramento dos conteúdos escolares. A ampliação de matrículas, a flexibilização curricular, os modelos de formação docente de curta duração e a ênfase em competências básicas são apresentados como estratégias de inclusão, mas, na prática, podem significar a oferta de uma educação empobrecida para os filhos da classe trabalhadora, adequando-os às exigências de um mercado precarizado.

Análise da agenda das Conferências: Pautando Conhecimento, Capital Humano e Sociedade da Informação

Outra ilusão central na agenda das conferências e do BM é a ideia de que vivemos uma “sociedade do conhecimento” em que o capital intelectual substituiu o capital industrial como principal fator de produção. Nessa narrativa, o conhecimento aparece como recurso neutro, passível de ser acumulado e mobilizado por indivíduos e organizações para melhorar sua posição na economia global.

Leher (1999) mostra, entretanto, que sob o glamour dessa formulação encontra-se uma versão renovada da teoria do capital humano, em que o conhecimento deixa de ser pensado a partir do indivíduo e de suas necessidades formativas para ser apropriado como ativo da empresa. A educação deixa de ser assunto prioritário dos educadores e passa a ser um espaço de gerência voltado para a gestão eficiente de recursos humanos.

Essa concepção tem implicações diretas para a atividade docente e para a centralidade do ensino na ação pedagógica escolar. Ao enfatizar competências adaptativas, flexibilidade e capacidade de aprender continuamente, desloca-se o foco da transmissão sistemática do conhecimento historicamente produzido, dimensão constitutiva da escola, para o desenvolvimento de habilidades úteis ao Capital. Citamos aqui o trecho do Artigo 4 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo-para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. (Unesco, 1990)

Ao mesmo tempo, a incorporação da linguagem da equidade e da inclusão, frequentemente associada à ampliação de oportunidades educacionais, esconde uma redefinição do próprio significado de desenvolvimento. Como analisa Jimenez e Segundo (2007), o desenvolvimento deixa de ser concebido como progresso contínuo e linear, passível de ser universalizado, para ser reinterpretado como processo desigual, dependente da capacidade de cada país de gerir racionalmente seus escassos recursos.

Análise da agenda das Conferências: A Negação do Papel do Docente e da Centralidade do Ensino

A agenda das conferências e das reformas educacionais delas decorrentes produz um reordenamento do lugar do docente e da própria escola. Em nome da eficiência, da responsabilização e da gestão por resultados, o trabalho do professor é submetido a sistemas de avaliação, metas e indicadores que restringem sua autonomia pedagógica e reduzem o ensino a conjunto de práticas alinhadas a padrões previamente definidos.

No caso brasileiro, Mota Junior e Maués(2014) mostram que o BM avalia positivamente a trajetória das políticas educacionais dos últimos quinze anos, exaltando a evolução de indicadores como taxas de escolarização, anos médios de estudo e resultados em avaliações, tudo isso “sem ampliação significativa dos custos financeiros para o Estado”(p. 1149). No entanto, a realidade da escola pública revela problemas persistentes: altos índices de analfabetismo funcional, baixos resultados em avaliações nacionais e internacionais, violência escolar, precarização das condições de trabalho docente e financiamento insuficiente.

A insistência em relacionar qualidade educacional a resultados de testes, a custos reduzidos e a modelos de gestão empresarial ofusca a dimensão central do processo educativo: a relação entre docentes, estudantes e conhecimento, contribuindo para a diminuição da ação de mediação do professor pondo o aluno em uma posição de construção solitária do conhecimento.

É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional (Duarte, 2011, p. 34)

A centralidade do ensino na formação escolar, entendida como mediação sistemática entre o saber produzido historicamente e os sujeitos em formação, é deslocada por uma lógica de treinamento para testes de padronização de conteúdos e de controle externo da atividade docente. O professor é convidado a tornar-se facilitador de competências, animador de projetos e gestor de resultados, mais do que intelectual que trabalha com o saber disciplinar e com a formação crítica dos estudantes.

Essa dinâmica contribui para desprofissionalizar o magistério, seja por meio da proliferação de programas de formação aligeirada, seja pela substituição de projetos pedagógicos. Ao mesmo tempo, reforça-se a responsabilização individual do professor pelos resultados obtidos, ignorando as condições objetivas de trabalho, o contexto socioeconômico dos estudantes e as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional.

Em síntese, a agenda do BM para a educação, tal como se expressa nas conferências internacionais e nas reformas implementadas na periferia do capitalismo, tende a negar, na prática, o papel do docente como sujeito intelectual do processo educativo e a centralidade do ensino na formação escolar, subordinando-os à ordem do Capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida aponta que o Banco Mundial ocupa posição central na elaboração das políticas educacionais na periferia do capitalismo, operando como uma espécie de “ministério mundial da educação” que articula financiamento, produção de conhecimento, definição de metas globais e avaliação de resultados. Os textos abordados ao longo do escrito tomados em conjunto, permitem desvelar as ilusões paradigmáticas que sustentam essas agendas apresentadas nas Conferências internacionais voltadas para a Educação Básica.

Historicamente, a passagem da educação de tema secundário a área prioritária na agenda do BM se dá em estreita relação com a difusão da teoria do capital humano, com a intensificação da crise estrutural do Capital e com a necessidade de redefinir mecanismos de governabilidade e segurança. A educação é convocada a desempenhar papel estratégico na adaptação das consciências, subjetividades às prerrogativas da formação de uma força de trabalho flexível para o mercado precarizado.

As conferências da década de 1990, como Jomtien, Dakar e Brasília, materializam essa inflexão ao promover a retórica da “Educação para Todos” e da “erradicação da pobreza”, ao mesmo tempo em que impulsionam reformas que aprofundam a mercantilização do ensino, a focalização de políticas e o aligeiramento dos conteúdos escolares.

Ao atribuir à educação uma capacidade quase milagrosa de erradicar a pobreza, desvinculada das estruturas de exploração e da dinâmica do Capital, constrói-se uma retórica que, na prática, serve à reprodução da ordem existente. Ao celebrar indicadores de desempenho e sistemas de avaliação, desconsideram-se as condições concretas de trabalho nas escolas, o papel intelectual do professor e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da formação do docente e do ensino, a agenda do BM desloca o foco da formação sólida, crítica e historicamente referenciada para programas de capacitação orientados por competências pragmáticas, metas de desempenho e competitividade. A centralidade do ensino, enquanto eixo estruturante da formação escolar, é substituída por uma lógica gerencial que transforma o trabalho educativo em prestação de serviços mensuráveis e comparáveis.

Assim, torna-se fundamental aprofundar a crítica dessas agendas, evidenciando seus fundamentos teórico-ideológicos e suas consequências concretas para a escola pública, a atividade docente, a formação das novas gerações, colocando a necessidade de

articular a luta pela superação das condições que produzem a pobreza e a desigualdade, ou seja, a sociabilidade do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA JR, Paulo Nogueira. Brics-Novo Banco de Desenvolvimento. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 88, p. 179-184, 2016.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CANAN, Silvia Regina. Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento. **Campinas: Mercado das Letras**, 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar em Revista**, pág. 51-75, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana – 5.ed.rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, n. 28, 2007.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **São Paulo: Boitempo**, 2008.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 1137-1152, 2014.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do desenvolvimento da USAID ao BIRD**. 1998. Tese de Doutorado. [sn].

SOUSA, Nágela da Silva de; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FRERES, Helena de Araújo. Educação e formação humana revolucionária em Antonio Gramsci. **Gramsci, educação e luta de classes**: pressupostos para a formação humana. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16930/1/2015_liv_vcgomes.pdf. Acesso em: 19 nov de 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Unesco, 2001.