



Roteiro

ISSN: 2177-6059

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Melgarejo, Mariano Moura; Shiroma, Eneida Oto
O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento
Roteiro, vol. 44, núm. 3, e20896, 2019, Setembro-Dezembro
Universidade do Oeste de Santa Catarina

DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20896>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964717011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento

El proyecto de educación del Banco Interamericano de Desarrollo

The inter-american development Bank's Project of Education

Mariano Moura Melgarejo¹

Prefeitura Municipal de Florianópolis, Professor
<https://orcid.org/0000-0002-2666-672X>

Eneida Oto Shiroma²

Universidade Federal de Santa Catarina, Professora
<https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>

Resumo: O presente artigo aborda o projeto de Educação sustentado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, alguns aspectos da sua história, organização interna e contratos no Brasil. A análise desenvolveu-se a partir de um amplo *corpus* documental, composto pelas diretrizes gerais do Banco, marcos setoriais e projetos para o setor Educação. Constatamos que, sob o pretexto de combater a pobreza, em essência as políticas do Banco visam estreitar a formação docente; exercer forte controle sobre seu trabalho por meio das reformas curriculares, avaliações em larga escala e *coaching*; flexibilizar a gestão; destruir a carreira do magistério a partir da sua substituição por políticas meritocráticas; implementar políticas de *accountability*; estabelecer a política de *vouchers*; além das diversas outras formas de privatização, que atingem desde a escolha dos materiais didáticos até a terceirização da gestão de escolas públicas.

Palavras-chave: Organizações Multilaterais. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Política Educacional.

Resumen: El presente artículo aborda el proyecto de Educación sostenido por el Banco Interamericano de Desarrollo, algunos aspectos de su historia, organización interna y contratos en Brasil. El análisis se desarrolló a partir de un amplio *corpus* documental compuesto por las directrices generales del Banco, marcos sectoriales y proyectos para el sector Educación. Constatamos que, bajo el pretexto

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Pesquisador do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (GIPE-Marx) da Universidade Federal de Santa Catarina e Grupo de Pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE) da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, vice-coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

de combatir la pobreza, en esencia las políticas del Banco pretenden estrechar la formación docente; ejercer un fuerte control sobre su trabajo a través de las reformas curriculares, evaluaciones a gran escala y coaching; flexibilizar la gestión; destruir la carrera del magisterio a partir de su sustitución por políticas meritocráticas; implementar políticas de accountability; establecer la política de vouchers; además de las diversas otras formas de privatización, que alcanzan desde la elección de los materiales didácticos hasta la tercerización de la gestión de escuelas públicas.

Palabras-clave: Organismos multilaterales. Banco Interamericano de Desarrollo. Política Educativa.

Abstract: *This paper discusses the project of Education developed by the, some aspects of the Inter-American Development Bank, its history, its internal organization and contracts addressed to Brazil. We analyzed a huge documental corpus about the general guidelines of IADB, its milestone and projects for the sector of Education. The findings evidence that, under the pretext of poverty alleviation, the IADB's policies aim at narrow the teacher training; strength control over teaching work through the curriculum reform, implement large scales assessment, coaching; adopt flexible management; destroy the teaching career by its replacement by meritocratic; introduce measures of accountability; adopt vouchers besides other forms of privatization of education, which affect since the material choice until the management outsourcing of the public schools.*

Keywords: Multilateral Organizations. Inter-American Development Bank. Education Policy.

Recebido em 28 de maio de 2019

Aceito em 7 de outubro de 2019

Publicado em 20 de dezembro de 2019

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é o país com maior número de empréstimos efetivados no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em toda a sua história: 997 (5,32%) dos 18.750 projetos concluídos. A educação tornou-se destinatária de um maior número de projetos a partir dos anos de 1990. Nesse setor, 43 (4,35%) de 966 projetos destinaram-se ao Brasil. Entre 1964 e 1989, 15 projetos haviam sido completados; de 1992 a 2015, outros 28 projetos foram implementados, sendo 15 destes apenas entre 2008 e 2015. Ainda constam outros nove projetos da área em implementação no país, aprovados entre 2013 e 2018. (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2019a).

Nos últimos cinco anos os setores com maior número de projetos financiados pelo BID com garantia soberana foram: Reforma e Modernização do Estado; Transportes e Água e Saneamento (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2019a).

As políticas defendidas pelo BID para a Educação materializam-se a partir dos pedidos de empréstimos³ que são levados ao Banco por meio de cartas-consulta. A partir de um processo de negociação, se estabelecem as medidas que integram cada contrato firmado. Esses contratos representavam em 2012 uma parcela considerável do endividamento brasileiro: “O Banco tem sido a principal agência de financiamento internacional ao setor público no Brasil, com uma carteira que representava ao final de 2011, 16% da dívida externa pública e 44% da dívida multilateral do país.” (SELIGMANN; FLOREZ, 2012, p. 2).

A carteira brasileira de financiamentos ao setor público atualmente em execução alcança o montante de US\$ 18,5 bilhões. Mesmo que em proporções bastante distintas para cada nível de governo, conta com financiamento de vários organismos multilaterais e agências bilaterais. Os financiadores em execução no Brasil são principalmente o BIRD (46% do volume contratado, no valor de US\$ 9,36 bilhões), seguido do BID (37% do volume, com US\$ 6,60 bilhões), embora o número de operações do BID (77) – e quase que diretamente o número de mutuários – supere em 28% as do BIRD (54). (SELIGMANN; FLOREZ, 2012, p. 1).

O documento Brasil – estratégia do BID com o país (2012-2014) (SELIGMANN; FLOREZ, 2012) expressa as prioridades estratégicas do Banco com o País:

(i) estimular a inclusão social e produtiva; (ii) melhorar as condições de infraestrutura no país; (iii) fomentar o desenvolvimento de cidades sustentáveis; (iv) aprimorar a capacidade institucional dos entes públicos; (v) incrementar a gestão sustentável de recursos naturais e as ações de mitigação e adaptação às mudanças climáticas; e (vi) promover o desenvolvimento por meio do setor privado. (SELIGMANN; FLOREZ, 2012, p. 7).

Observamos também que uma parte considerável dos empréstimos são realizados diretamente com estados e municípios. A divisão de projetos entre os entes da federação se dá conforme orientação da Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (SELIGMANN; FLOREZ, 2012).

Os empréstimos ao nível federal (incluindo as empresas federais) correspondem a 21% do volume total contratado e 23 operações; enquanto que os estados (e as empresas estaduais) respondem por 65%, com 90 operações. Entretanto os municípios, que contribuem com apenas 14% do

³ Os pedidos de empréstimos podem ser feitos pelos países mutuários: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru, Venezuela, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Suriname, Trinidad e Tobago e Uruguai (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2019c).

volume, lhes corresponde 28,8% do número de operações. (SELIGMANN; FLOREZ, 2012, p. 1).

No documento apresentado pelo BID denominado Avaliação do Programa de Países: Brasil 2011-2014 (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2015b), o Banco anuncia seu retorno ao setor Educação, com ênfase na relação direta com estados e municípios:

Depois de estar basicamente ausente do setor da educação nos anos anteriores, o principal objetivo da EP [Estratégia de Países] era reposicionar o Banco como parceiro valioso no setor. Antes deste período, o Banco havia aprovado seu último empréstimo para o setor da educação no final dos anos 1990. No contexto do Plano Nacional de Educação 2012-2022, o Ministério da Educação encorajou o Banco a trabalhar com governos subnacionais. Nesse contexto, a EP propôs elevar a qualidade da educação básica, expandir a cobertura da educação infantil e secundária e desenvolver habilidades profissionais dos jovens, em conformidade com os desafios de desenvolvimento do setor. (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2015b, p. 22).

No documento Brasil - estratégia do BID com o país (2012-2014) (SELIGMANN; FLOREZ, 2012) foram apontados como problemas da Educação brasileira: a qualidade insuficiente da educação básica e dos índices de conclusão no Ensino Médio; a cobertura incompleta na Educação Infantil e no Ensino Médio; a falta de habilidades cognitivas e não-cognitivas e de capacitação dos jovens para o mercado de trabalho. Apresentaram os seguintes objetivos: melhorar a qualidade dos serviços educativos da Educação Básica, avaliados segundo o IDEB; maior cobertura na Educação Infantil; maior cobertura e permanência no Ensino Médio (SELIGMANN; FLOREZ, 2012). A anunciada retomada dos empréstimos para a Educação via BID resultou em 18 projetos aprovados entre 2011 e 2016, dos quais 11 são classificados como de cooperação técnica e sete como operações de empréstimo.

O primeiro grupo caracterizou-se por projetos de menor custo (de 105 mil dólares a 5 milhões de dólares) relacionados à Educação Infantil (2), Ensino Fundamental (3) e Educação Profissional (4). Outros dois projetos de cooperação técnica destacam-se pela abrangência e pelos sujeitos envolvidos: são empréstimos voltados ao movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE),⁴ que apresentam como objetivos: desenhar e implantar um programa piloto para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula; identificar e disseminar boas práticas de gestão das redes escolares municipais de Educação; financiamento e divulgação de pesquisas para apoiar a agenda estratégica do TPE;

⁴ Em 2014, o movimento Todos pela Educação, teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

e financiamento de atividades da Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca) (ALFARO et al., 2012).

Dentre as operações de empréstimo, encontramos um contrato com a empresa Zoom Editora, representante exclusiva da empresa LEGO Education no Brasil⁵ (cerca de 12 milhões de dólares); e um empréstimo para a empresa Mind Lab do Brasil,⁶ associada à Mind Lab Group (em torno de 10 milhões de dólares). Esses contratos com o setor privado têm em comum a preocupação com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. As demais operações atingem diretamente nas redes de Ensino Municipais (Florianópolis, Porto Alegre e Manaus) e Estaduais (Amazonas e Pará) e envolvem quantias mais elevadas (entre 114 e 351 milhões de dólares cada projeto)⁷ e tem em comum ações para a expansão da infraestrutura e melhoria da qualidade da educação (MELGAREJO, 2017). Apresentamos a seguir as análises e proposições oriundas de documentos oficiais do BID com vistas a explicitar seu projeto de Educação.

2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

A preocupação central das políticas do BID para a Educação recai sobre as ações que devem ser desenvolvidas para prover aos alunos as habilidades requeridas pelo mercado. No resumo da *Matriz de Efectividad en el Desarrollo* (PEREZ-ALFARO et al., 2013, p. 1, grifo nosso) duas passagens merecem destaque:

1. *Promover la inclusión social y productiva (sector prioritario: educación);*
2. *Un fortalecimiento del sector educativo en los años iniciales de educación básica (educación infantil y enseñanza fundamental) resultará en que los jóvenes lleguen a la educación media con un mayor capital de conocimiento y habilidades y por tanto mejorando sus posibilidades de conclusión escolar y de empleabilidad.*

⁵ A *Lego Education* faz parte do *Lego Group*, que segundo o site da Revista Exame tornou-se “a maior empresa de brinquedo do mundo, tanto em lucro, quanto em valor de marca e fatia de mercado”, com uma produção anual de 36 bilhões de peças (VAZ, 2016).

⁶ A *Mind Lab* foi fundada em Israel em 1994 e chegou ao Brasil em 2006. Em seu site consta que é “líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o aprimoramento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas”. Afirmam ser parceiros de mais de mil instituições de ensino brasileiras do setor público e privado e terem formado mais de 5.000 professores (MIND LAB, 2019).

⁷ Somadas a quantia emprestada e a contrapartida por parte do mutuário.

A ênfase nessas medidas acompanhou um processo mais amplo de mudanças políticas, econômicas e culturais que se articulam em uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004), estimulada pelas OM, que induziu, entre tantas medidas, “[...] a adoção da administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores.” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534).

Neste trabalho, analisamos em especial o documento do BID intitulado *Marco Setorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano* (VEGAS et al., 2016), escrito por membros da divisão de Educação do Banco, e documentos correlatos. Tal documento segue as diretrizes mais gerais do Banco, expostas na *Actualización de la Estrategia Institucional 2010-2020 (AB-3008)* (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2015c). Afirma-se que o melhor caminho para erradicar a extrema pobreza é concentrar a atenção “*en la educación, ya que puede utilizarse como un factor de equiparación para terminar con la transmisión de la pobreza de generación en generación y convertirse en un instrumento de movilidad social*” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2015c, p. 6). Esse intuito está relacionado com as estratégias setoriais do Banco e, em particular, com a *Estrategia para una Política Social Favorable a la Igualdad y la Productividad* (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2011), a qual afirma que

a correlación entre el nivel educativo de los padres y el de los hijos puede considerarse como medida inversa de la movilidad intergeneracional. [...] los países de América Latina tienen las tasas de movilidad educativa intergeneracional más bajas y las correlaciones más elevadas entre el nivel educativo de los padres y el de los hijos.

Alegam que “*cuanto mayor sea la escolaridad mayor será la productividad de los trabajadores, su capacidad para acceder y utilizar nuevas tecnologías, y el nivel de sus remuneraciones.*” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2011, p. 17). O baixo crescimento econômico de toda a região é explicado, segundo o documento do BID, pelo inadequado nível de atitudes cognitivas e de atitudes não cognitivas muito valorizadas no mercado de trabalho. (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2011, p. 17-18) devendo a educação ser reformada para suprir tais carências. Para além da pobreza, a razão apontada pelo BID para explicar as baixas capacidades cognitivas na América Latina e Caribe seria a inadequada qualidade dos professores, considerados “*el factor más importante para que los estudiantes aprendan y adquieran las habilidades necesarias.*” (VEGAS et al., 2016, p. 3).

Neste documento (VEGAS et al., 2016, p. 4), os autores procuram associar as “*características del docente a obtención de mejores resultados estudiantiles.*” Recomendam concursos com alto nível de exigência para contratação de professores e apontam medidas oriundas de avaliações de impacto de políticas para docentes, formuladas pela divisão de

educação do BID. Em resumo, defendem a adoção de *standards* que servem para guiar as aprendizagens estudantis em cada nível de ensino e consequentemente controlar o trabalho do professor; avaliações de larga escala associadas aos *standards*; atrair os melhores estudantes para os cursos de formação de professores; encurtamento da formação por meio de rotas alternativas e treinamento útil; diretores firmes para liderar os professores; sistemas de avaliação e monitoramento docente; formação de redes de apoio a professores e serviço de *coaching*; incentivos monetários e não monetários, desde que não sejam distribuídos de forma isonômica, ou seja, políticas meritocráticas de estímulo docente à competição entre seus pares.

O *Marco Setorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano* (VEGAS et al., 2016) que integra o conjunto de vinte marcos setoriais, anuncia uma complementaridade com cinco destes:

Este SFD se complementa con el SFD de Protección Social y Pobreza (relacionado con el desarrollo del capital humano); con el SFD de Salud (en las prioridades de desarrollo infantil temprano integral que incluyen la salud materno-infantil, el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico en la primer infancia, y nutrición, así como también la salud de los niños y adolescentes en edad escolar); con el SFD de Trabajo (en el desarrollo de habilidades relevantes para el mercado laboral); con el SFD de Seguridad Ciudadana y Justicia (relacionado con juventud y políticas de prevención del riesgo); con el SFD de Género y Diversidad (para lograr la adaptación cultural de los servicios con una perspectiva de género y origen étnico); así como con el SFD de Política y Gestión Fiscal (al promover la eficiencia del gasto en educación). (VEGAS et al., 2016, p. 1).

Esta preocupação do BID com a educação desde a primeira infância marca o ponto máximo de inflexão nas políticas do Banco que, nas suas primeiras décadas de existência atuou preponderantemente no Ensino Profissional e Superior, e apenas a partir de 2011 direcionou financiamentos à Educação Infantil (MELGAREJO, 2017). Em 2010, o BID começou a “*utilizar instrumentos de préstamos sin garantía soberana para apoyar a proveedores privados a fin de mejorar la calidad y la equidad de acceso a la educación y de alcanzar a un mayor número de jóvenes.*” (VEGAS et al., 2016, p. 57).

Cumprе lembrar que estes ataques à educação pública, em particular à formação, ao trabalho e à carreira do professor formam o que Evangelista (2017) cunhou de “*faces da tragédia docente*”. A autora desenvolve uma crítica ao fenômeno da reconversão docente; da desintelectualização do professor; a responsabilização docente perante o fracasso escolar; à alta concentração da formação de professores em instituições privadas na modalidade de ensino à distância; à instrumentalização da docência por meio da desconstrução do seu campo de atuação e de seu espectro de formação. Aponta este conjunto de medidas

como uma “política orgânica, articulada nacional e internacionalmente, que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo-as, esvaziando-as de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real [...]” (EVANGELISTA, 2017). Os documentos e os contratos firmados pelo BID não deixam dúvida de seu alinhamento orgânico com as necessidades do capital, como veremos.

2.1 O MARCO SETORIAL E AS DIMENSÕES DO ÊXITO

Os autores do *Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano* (VEGAS et al., 2016) apontam que o principal desafio da região é: “*mejorar los aprendizajes y habilidades de todos sus niños y jóvenes para que puedan maximizar su potencial en el mundo del trabajo, gozar de una vida saludable y contribuir productivamente con la sociedad.*” (VEGAS et al., 2016, p. 12). Argumentam que, nas últimas duas décadas, os países da região conseguiram aumentar a cobertura da educação em todos os níveis, porém, as aprendizagens e habilidades são baixas, desiguais e pouco relevantes para o mercado de trabalho. (VEGAS et al., 2016).

O *Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano* (VEGAS et al., 2016) aborda as diretrizes do BID, as evidências que fundamentam as políticas do banco para o setor, uma análise da situação da educação na América Latina e Caribe e dos projetos do BID na área da educação, além das propostas de linhas de ações do banco para o próximo período. Estas últimas são organizadas em cinco “dimensões do êxito”:

(i) las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles; (ii) los nuevos estudiantes entran listos para aprender; (iii) todos los estudiantes tienen acceso a docentes efectivos; (iv) todas las escuelas tienen recursos adecuados y son capaces de utilizarlos para el aprendizaje y desarrollo de habilidades; y (v) todos los niños y jóvenes adquieren las habilidades necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad. (VEGAS et al., 2016, p. 60, grifo nosso).

Em cada uma dessas dimensões, são apresentadas linhas de ação, atividades operativas e atividades de conhecimento e difusão. Expomos a seguir cada uma destas, assim como as principais justificativas apontadas ao longo do documento (VEGAS et al., 2016).

2.1.1 As metas altas de aprendizagem estudantil guiam a provisão e o monitoramento dos serviços educativos em todos os níveis

A primeira dimensão aponta para a necessidade de *standards* de aprendizagens e habilidades estudantis que articulem todas as demais políticas para a educação. Argumentam que: “*los sistemas educativos que logran altos niveles de aprendizaje y el desarrollo de habilidades entre todos sus alumnos tienen explícitamente definidas metas altas de aprendizaje estudiantil*.” (VEGAS et al., 2016, p. 60). Metas altas para o BID significam melhorar os resultados nas avaliações em larga escala, sejam as nacionais – promovendo a adoção deste tipo de avaliação nos países que ainda não a façam –, sejam internacionais, notadamente o PISA, organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

[...] apoyar evaluaciones nacionales, regionales e internacionales de aprendizaje para medir efectivamente el progreso en alcanzar las metas y para recolectar información que permita determinar si los estudiantes adquieren los contenidos del currículo y las habilidades necesarias para desarrollarse plena y productivamente en la sociedad. (VEGAS et al., 2016, p. 61).

São definidas três linhas de ação: o estabelecimento dos *standards* mencionados; alinhamento dos currículos com os *standards* “*para guiar el trabajo docente*” (VEGAS et al., 2016, p. 61) e dos *standards* com as avaliações, materiais didáticos e formação docente. A partir delas apresentam as atividades operativas a serem desenvolvidas nos contratos do BID para a educação:

(i) desarrollo de estándares de aprendizaje y habilidades y marcos curriculares alineados a los mismos; (ii) desarrollo y fortalecimiento de sistemas nacionales de evaluación de desempeño docente y de las escuelas, así como apoyo a la participación de los países en pruebas internacionales y regionales de medición de aprendizaje estudiantil y mejoramiento de los sistemas nacionales de estadística educativa. Relacionado con esto, se trabajará en el fortalecimiento institucional y generación de capacidad de ministerios de educación y demás instituciones del sistema educativo, especialmente en el desarrollo y uso de la información de evaluaciones de aprendizaje para informar el diseño de políticas públicas y la mejora de las prácticas docentes; (iii) diseño e implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación a todos los niveles educativos, incluyendo políticas y programas para compensar a alumnos provenientes de situaciones vulnerables y con discapacidad; y (iv) diseño e implementación de políticas y programas que contribuyan a cambiar, desde la escuela, los

valores, comportamientos y actitudes de respeto los roles y prácticas de género. (VEGAS et al., 2016, p. 61).

Dentre as atividades de conhecimento e difusão, prevêem gerar conhecimento sobre reformas de sistemas de monitoramento da qualidade da educação que melhorem a prestação de contas; desenho de sistemas educativos em um “*marco de alta participación del sector privado en la prestación del servicio*” (VEGAS et al., 2016, p. 61), gerar publicações sobre os resultados das avaliações internacionais e nacionais, entre outras.

2.1.2 Os novos estudantes entram na escola prontos para aprender

A preparação dos estudantes nas etapas pré-escolares é enfatizada nessa segunda dimensão do êxito, para que que entrem na escola “prontos para aprender”, e também a “*reducir brechas por nivel socioeconómico en el desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños*” (VEGAS et al., 2016, p. 61), e com isso *disminuir las brechas en oportunidades y en resultados educativos entre los niños pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos, géneros, etnias, regiones o zonas del país [...]*” (VEGAS et al., 2016, p. 61). Para alcançar esses objetivos, propõem três linhas de ação: expandir o acesso à educação pré-escolar e a programas de desenvolvimento infantil de qualidade, promover o monitoramento da qualidade dos serviços e medir o desenvolvimento das crianças na primeira infância, promover sistemas integrais de asseguramento da qualidade da oferta de educação pré-escolar e do desenvolvimento na primeira infância. São elencadas as seguintes atividades operativas:

(i) promoción del acceso a programas de DIT⁸ (Departamento Infantil Temprano) de calidad; (ii) expansión y fortalecimiento de programas de formación docente en DIT; (iii) promoción de políticas integrales (multisectoriales) para el DIT; (iv) desarrollo de estándares de calidad para guiar los servicios de DIT; (v) promoción de la creación y uso de sistemas de monitoreo y aseguramiento de la calidad de servicios de DIT; y (vi) motivación para una mayor participación de los padres y guardianes en el DIT de sus hijos. Se hará especial énfasis en la calidad docente, el desarrollo de habilidades desde la primera infancia y el fortalecimiento institucional para llevar a escala programas de DIT exitosos. (VEGAS et al., 2016, p. 62).

⁸ Refere-se ao desenvolvimento da primeira infância, em tradução livre de Mariano Melgarejo.

Como atividades de conhecimento e difusão, o BID propõe a avaliação de programas para estimular a demanda e o asseguramento da qualidade da Educação Pré-escolar, desenvolvimento de indicadores nacionais e regionais de desenvolvimento da primeira infância, entre outras.

Os autores apresentam as evidências internacionais em torno das políticas de educação a partir de três eixos: o estudante, sua casa e entorno; a escola; e o sistema educativo. Em relação ao primeiro eixo, apresentam três fatores fundamentais que incidem na aprendizagem: *“el nivel educativo y socioeconómico de la familia; la salud y nutrición en la primera infancia; y el acceso a programas de desarrollo infantil temprano de calidad.”* (VEGAS et al., 2016, p. 2).

Em seguida, responsabilizam os pais mais pobres por não estimularem adequada e suficientemente seus filhos, o que prejudicaria o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional, motor e físico da criança. Os pais de famílias pobres ainda são culpados por não matricular as crianças no ensino infantil supostamente por falta de informações sobre os benefícios da educação.

Quanto à saúde e nutrição infantil, afirma-se que *“afectan el desarrollo físico, socioemocional y cognitivo de los niños; rezagos en la primera infancia pueden incidir negativamente en la trayectoria educativa y en resultados durante la vida adulta.”* (VEGAS et al., 2016, p. 3). Afirmando, com tom de evidência, que os problemas de saúde e desnutrição durante a primeira infância *son más prevalentes en los niños de estratos socioeconómicos bajos.* (VEGAS et al., 2016, p. 3).

Aponta-se que os programas de alta qualidade de atenção à primeira infância contribuem para o desenvolvimento intelectual e social das crianças e para que eles ingressem na educação primária “prontos para aprender”. A visão redentora da escola, a qual é responsável pela mitigação dos mais diversos males sociais, também é aplicada à educação infantil, com um diferencial – o custo-benefício:

[...] las intervenciones de educación preescolar de calidad orientadas a niños desfavorecidos pueden producir mejoras en los ingresos de sus beneficiarios a lo largo de sus vidas y reducir la comisión de crímenes (Elango, Luis Garcia, Heckman y Hojman, 2015; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, y Nores, 2005). Además, son también más costo-efectivas que otras políticas educativas (Heckman, 2006, Glewwe, P., 2013). (VEGAS et al., 2016, p. 3, grifo nosso).

A escola é apontada como o segundo eixo de fatores que mais influenciam na aprendizagem. Em primeiro lugar mencionam os professores, seguidos da infraestrutura e

materiais didáticos e tecnologia, entre outros elementos necessários para criar as condições adequadas para que as crianças aprendam. (VEGAS et al., 2016).

Em relação ao eixo que trata do sistema educativo, os autores apresentam três tipos de políticas “*complementarias y no mutuamente excluyentes que los sistemas educativos pueden adoptar para organizar la provisión de servicios a sus estudiantes.*” (VEGAS et al., 2016, p. 9): políticas enfocadas em fomentar mecanismos de mercado na educação, políticas para promover a prestação de contas (*accountability*), políticas de descentralização da gestão da educação. Em relação ao primeiro grupo, defendem que:

Los mecanismos de mercado, através de los cuales las escuelas compiten por alumnos, pueden incidir en una mayor respuesta por parte de las escuelas a las demandas de los padres, los estudiantes y las comunidades. Según la teoría del mercado, la provisión exclusiva de servicios educativos desde el sector público crea un monopolio en el que las escuelas tienen garantizada la presencia de estudiantes sin importar su desempeño y los incentivos están organizados de arriba hacia abajo (top-down) por lo que tienden a hundir a las escuelas en la burocracia (Chubb y Moe 1990; Friedman 1962). Como resultado, las escuelas tienen pocos incentivos para innovar, producir educación de alta calidad, responder a los padres y asignar fondos de manera eficiente. Los sistemas educativos que adoptan políticas de mercado buscan lograr mejoras a través del reemplazo de los monopolios y las estructuras de incentivos de arriba hacia abajo (top-down) por sistemas educativos de mercado através de subsidios por alumno, o vouchers. (VEGAS et al., 2016, p. 10).

As reformas inspiradas nestes mecanismos de mercado têm resultados mistos, segundo estudos da OCDE baseados nos resultados de provas de larga escala apresentados no documento do BID:

[...] algunos estudios encuentran que estas reformas no han mejorado la productividad de los sistemas y tienden a aumentar la segregación entre escuelas por nivel socioeconómico del alumno (Macleod y Urquiola, 2013). [...] el debate de los expertos y los estudios empiricos se han concentrado en los costos y beneficios de introducir políticas que apunten a mejorar el funcionamiento de la educación privada, tales como la libre elección de escuelas por parte de las familias (school choice) o los subsidios a escuelas privadas que atienden a estudiantes vulnerables. [...] Esta discusión es clave en varios países en los que la libre elección y la privatización han adquirido relevancia en las últimas dos décadas (Elacqua, Inbarren, y Santos, 2016). Entre ellos, en Chile, [...] Ciudad de Buenos Aires, Argentina, [...] y en Brasil, donde se han implementado sistemas de información y rendición de cuentas que evalúan el desempeño de las escuelas para brindar más información a los padres y actores y ofrecer apoyo adicional a establecimientos educativos con bajo rendimiento (VEGAS et al., 2016, p. 10-11).

Em outras palavras, atacam o sistema público de educação por esse formar um “monopólio”, afirmando que apenas a lógica capitalista de disputa pela matrícula de alunos pode incentivar a qualidade das escolas, em alusão direta à política de *vouchers*, em que as famílias ganham uma espécie de vale-educação e podem matricular suas crianças na rede privada, concretizando uma transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, como expressão do conceito de “público não estatal” propalado na Reforma do Estado de meados dos anos de 1990.

2.1.3 Todos os estudantes com acesso a professores eficazes

Nesse eixo, o BID propõe, como políticas para os professores, um conjunto articulado de ações que promovem o estreitamento curricular – na formação inicial e continuada e no ensino básico, com base em *standards* definidos pelas necessidades de mercado, programa de mentoria para monitorar os novos professores, avaliação via provas em larga escala, mudanças na forma de seleção e medidas que esfacelam a carreira docente. Propõe uma “via sacra” a qual os professores devem se submeter (COSTA; MELGAREJO; SEKI, 2016),⁹ para comprovar sua suposta eficácia, conquistar uma vaga na rede de ensino e alguma ascensão na carreira.

Los sistemas educativos exitosos establecen estándares o metas claras de aprendizaje estudiantil que guían a los maestros y les indican qué conocimientos y habilidades deben adquirir los estudiantes luego de transitar por cada grado del sistema educativo (Jaimovich, 2016; Mourshed y Barber, 2011). Estos estándares también incluyen habilidades que debe demostrar un docente efectivo para asegurar que sus estudiantes estén aprendiendo en el aula de clases. [...] Estas metas para los docentes deben estar alineadas con estándares nacionales de aprendizaje estudiantil, con el currículo escolar y con los mecanismos de monitoreo y evaluación. (VEGAS et al., 2016, p. 4).

Aqui são tratadas as políticas para tornar os professores mais eficazes, uma vez que, para os autores: “*la efectividad del docente es el factor más importante, que influye en los aprendizajes estudiantiles y el desarrollo de habilidades como también en la reducción*

⁹ Neste estudo os autores apontam em um caso concreto – um contrato de empréstimo do BID com a Prefeitura Municipal de Florianópolis – como as políticas do banco se materializam na imposição de condições à atuação docente, desde mudanças na forma de seleção por concurso público, adoção do sistema de *coaching*, alterações no estágio probatório, na relação com a direção escolar e a destruição do plano de carreira via políticas meritocráticas.

de la inequidad.” (VEGAS et al., 2016, p. 62). Dessa forma, argumentam que é necessário capacitar professores e diretores “*priorizando programas y proyectos que promuevan la calidad docente y el liderazgo escolar.*” (VEGAS et al., 2016, p. 62).

São cinco linhas de ação apresentadas nesta dimensão do êxito:

(i) transformar la carrera docente para atraer, desarrollar, motivar y retener a los mejores profesionales. Esto incluye apoyar a los países en establecer sistemas de evaluación docente que permitan apoyar la transformación de la carrera docente; (ii) fortalecer el rol de los directores de escuela y su liderazgo en el mejoramiento de la efectividad docente; desarrollar estructuras de apoyo formativo para redes escolares, directores y docentes; (iv) promover innovaciones para mejorar las practicas docentes a escala; y (v) generar conocimiento sobre cómo mejorar la efectividad de la capacitación y formación de los docentes y el uso de incentivos docentes, tanto individuales como grupales (VEGAS et al., 2016, p. 63).

Apresentam as seguintes atividades para operacionalizar este eixo: investimento no desenvolvimento de programas para atrair e reter os melhores profissionais na carreira docente; reforço da qualidade dos sistemas de formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores; promoção de sistemas eficazes de avaliação de professores e de *feedback*; promover programas de apoio inovadores para melhorar o ensino e aprendizagem, incluindo metodologias de ensino alternativas; estímulo à designação dos melhores professores para escolas que atendem a populações vulneráveis; e o desenvolvimento de programas inovadores de capacitação de diretores em gestão escolar eficaz.

As atividades de conhecimento e difusão propostas nesse eixo são: gerar conhecimento sobre as melhores práticas para recrutar, treinar e motivar os professores, particularmente nos primeiros anos da carreira; examinar como as políticas de prestação de contas e pagamento por desempenho pode afetar a mobilidade docente e o desempenho escolar; desenvolver pesquisa em gestão e liderança escolar; e gerar conhecimento sobre as opções de políticas para reduzir a “*brecha de talento en la profesión docente en América Latina y el Caribe.*” (VEGAS et al., 2016, p. 63).

Uma vez que os professores são colocados como “*el principal factor por el lado de la escuela que ayuda a aumentar el logro estudiantil, desarrollar habilidades y brindar igualdad de oportunidades.*” (VEGAS et al., 2016, p. 4), afirma-se que docentes eficazes contribuem efetivamente para o crescimento econômico dos países e impactam o desenvolvimento e sucesso da crianças

Más allá de las mejoras en habilidades cognitivas, la exposición a maestros de alta calidad afecta la capacidad de un niño para regular sus

pensamientos, acciones y emociones, la cual es esencial para el proceso de aprendizaje (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo y Schady, 2016). Los maestros efectivos también tienen impactos positivos en las oportunidades de acceso a educación superior por parte de sus alumnos e, inclusive, en sus salarios futuros (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Chetty et al., 2011; Hanushek, 2009). (VEGAS et al., 2016, p. 4).

Afirma-se que é mais econômico contratar um professor eficaz do que reduzir o número de alunos por turma, demanda histórica dos professores das mais diversas redes de ensino. Ainda que não definam o que seria este professor eficaz, se constrói uma racionalidade para fundamentar o controle da ação dos professores:

Variables fácilmente medibles no se han visto asociadas empíricamente con aprendizajes más altos. Por ejemplo, los años de educación no se han visto relacionados empíricamente con desempeño estudiantil. Similarmente, sólo los primeros años de experiencia en el aula influyen en la calidad docente (Hanushek y Rivkin, 2006; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). En contraste, el conocimiento de la materia que imparten, medido por los puntajes que los docentes obtienen en pruebas y sus acreditaciones (en un sistema bastante exigente de acreditación docente) han mostrado efectos positivos en el logro estudiantil, especialmente, en matemáticas (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007). (VEGAS et al., 2016, p. 4).

No que tange à formação docente, o que se propõe é preparar a “*los maestros con entrenamiento y experiencias útiles.*” (VEGAS et al., 2016, p. 5). Apesar de afirmarem que não há evidências suficientes para se dizer qual o melhor treinamento, apontam que as avaliações de impacto do programa *Teach for America*¹⁰ mostram que: “*los aprendizajes estudiantiles de los maestros del programa son similares a los arrojados por docentes graduados de la carrera de educación.*” (VEGAS et al., 2016, p. 5). Apoiados nessa experiência, afirmam, em um claro ataque à formação docente realizada nas universidades, que os “*programas tradicionales de formación docente no necesariamente tienen resultados superiores a otros entrenamientos más cortos.*” (VEGAS et al., 2016, p. 5).

Os autores defendem também práticas pedagógicas “*que incrementan la participación de los estudiantes en el aula y en las que los profesores se convierten en facilitadores de los procesos de aprendizaje [...].*” (VEGAS et al., 2016, p. 6).

¹⁰ Segundo os autores: “*Teach for America es un programa que recluta a los recién graduados de las universidades estadounidenses con mejor desempeño académico para dar clases durante dos años en escuelas públicas ubicadas en poblaciones vulnerables. Este programa se encarga de ofrecer entrenamiento pedagógico a estos jóvenes profesionales durante tres meses y les brinda apoyo durante su estada en las escuelas.*” (VEGAS et al., 2016, p. 5, grifo nosso).

Aos professores já formados, em início de carreira, propõem programas de mentoria e que sejam liderados por “diretores fortes”. Já para os diretores, propõem que se fortaleça seu papel de liderança na escola e que contribuam para “*el mejoramiento de la efectividad docente*.” (VEGAS et al., 2016, p. 63). Argumentam que: “*los buenos directores tienden a atraer y retener a los buenos maestros, a velar por el cumplimiento adecuado del currículo, y a fomentar la disciplina en la escuela*.” (VEGAS et al., 2016, p. 6).

O monitoramento dos resultados educativos é central no conjunto de políticas recomendadas pelo BID para controlar o trabalho docente. Apontam como exemplos positivos um programa de monitoramento docente na Índia que reduziu o absenteísmo e outro em Washington, que implantou um sistema de avaliação de desempenho docente que fez com que “*maestros evaluados como inefectivos abandonen el distrito y que aquellos que permanecen mejoren su desempeño* (Dee y Wyckoff, 2013).” (VEGAS et al., 2016, p. 7).

O controle do trabalho docente também é estimulado via incentivos monetário e não monetário. As evidências apresentadas pelos autores indicam que as políticas de aumento geral de salários “*son costosas e inefectivas para mejorar los aprendizajes estudiantiles*” (VEGAS et al., 2016, p. 7), então propõem soluções meritocráticas em resposta às lutas docentes por melhores salários para toda a categoria.

A ideia de penalização dos professores ficava mais explícita na versão anterior do marco setorial para a educação, quando Vegas, Gonzales e Vera (2013) apontam que

Los sistemas educativos pueden motivar a los docentes a mejorar su desempeño para ser más efectivos. Esto se logra creando mecanismos de rendición de cuentas que penalicen los comportamientos indeseados en el salón de clases y estableciendo sistemas para recompensar a los maestros más destacados. Remunerar a los maestros por lo que saben y por lo que hacen, en lugar de por sus años de formación y servicio, es parte de ese sistema de recompensas y existe evidencia de que puede mejorar el aprendizaje estudiantil (Lavy, 2005; Bruns, Filmer y Patrinos, 2011). (VEGAS; GONZALES; VERA, 2013, p. 7-8).

Essas medidas perversas, que atrelam as melhorias salariais do professor aos resultados das avaliações de larga escala, têm gerado, segundo Vegas et al. (2016, p. 7), situações como conluiu “*entre maestros para alterar los resultados en las mediciones de aprendizaje*.” Então, propõem incentivos não monetários como o reconhecimento e oportunidades de desenvolvimento profissional. Apontam ainda que diversos estudos concluem que os professores “*cambian sus prácticas instruccionales al enfrentar mecanismos de rendición de cuentas, lo cual puede explicar parcialmente mejoras en el desempeño estudiantil* (Rouse, Hannaway, Goldhaber y Figlio, 2013; Elacqua et al., 2015).” (VEGAS et al., 2016, p. 7).

Essas políticas de *accountability*, ou prestação de contas, incluem a

[...] *implementación de estándares, la alineación del currículo con dichos estándares, el desarrollo y publicación de evaluaciones, la responsabilidad de las escuelas por sus resultados y la aplicación de sanciones a aquellas escuelas que, de forma consistente, tienen bajo desempeño, así como recompensas a aquellas de alto rendimiento.* (VEGAS et al., 2016, p. 7).

Para justificar este tipo de política, os autores afirmam que há evidências de que as escolas com baixo desempenho respondem às pressões das políticas de *accountability* e mudam suas políticas e práticas pedagógicas, melhorando o desempenho estudantil. Porém, admitem que, eventualmente, escolas trocam o grupo de alunos selecionados para realizarem as avaliações, ocorre um estreitamento curricular, aulas se tornam treinamentos para os exames, além de fraudes. (VEGAS et al., 2016). Ademais, premiam as escolas consideradas boas e penalizam ainda mais as escolas que já enfrentam dificuldades. O objetivo dessas políticas, segundo os autores, é incrementar a supervisão das escolas por parte das famílias e do governo, e prometem contribuir para melhorias no *“desempeño de docentes y otros actores y a generar aumentos en los resultados estudiantiles.”* (VEGAS et al., 2016, p. 7).

Ainda em relação à *accountability*, são apresentadas um grupo de políticas orientadas a *“descentralizar la provisión de servicios educativos a los gobiernos regionales, locales y, a veces, a la misma escuela (autonomía escolar).”* (VEGAS et al., 2016, p. 11). Defendem que a provisão de serviços em nível local está mais ajustada às preferências de pais e alunos em matéria educativa que qualquer política proveniente dos demais níveis de governo. Apesar disso, admitem que não há evidência rigorosa sobre o impacto destas políticas no comportamento das escolas e nos resultados de aprendizagem estudantil (VEGAS et al., 2016).

2.1.4 Todas as escolas têm recursos adequados e são capazes de utilizá-los para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades

Em relação à infraestrutura escolar, mobiliário e recursos didáticos, os autores defendem que o investimento nesses quesitos é importante para gerar as condições adequadas de aprendizagem, em especial nas escolas que atendem a estudantes provenientes de comunidades mais vulneráveis (VEGAS et al., 2016). São propostas as seguintes linhas de ação:

(i) orientar el financiamiento educativo y sus mecanismos hacia la promoción de la enseñanza efectiva y mejores aprendizajes; (ii) asegurar el acceso de todos los estudiantes a escuelas con una infraestructura adecuada, sostenible, accesible, resiliente a desastres naturales y con ambientes que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades; (iii) fomentar el uso guiado de tecnologías de la información y comunicación en el aula para facilitar el aprendizaje estudiantil y el desarrollo de habilidades, alineados a los currículos y entrenamiento de los docentes; (iv) alinear los libros de texto y los materiales de enseñanza con las metas de aprendizaje y el currículo; y (v) promover iniciativas que busquen cerrar brechas de género y etnicidad en la educación, tales como la deserción escolar de jóvenes en el Caribe y los bajos aprendizajes de matemáticas y ciencias de las niñas y jóvenes, en comparación con los niños y jóvenes en la mayoría de los países. (VEGAS et al., 2016, p. 64).

A partir dessas linhas de ação, desdobram-se as seguintes atividades operacionais:

(i) promoción de reformas en el financiamiento educativo que contribuyan a una mayor eficiencia en el uso de los recursos por el sector y a nivel de los proyectos; (ii) inversión en la mejora de la infraestructura y en la dotación de insumos educativos y conectividad de establecimientos escolares siguiendo estándares altos que respondan a las necesidades globales de proteger al ambiente, particularmente aquellos que atienden a poblaciones vulnerables; (iii) provisión de asistencia técnica para el uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; (iv) apoyo de la producción de materiales didácticos y libros de texto, para estudiantes y docentes, que estén alineados con las metas de aprendizaje y el currículo; y (v) promoción de iniciativas que cierran la brecha de género y étnicas. (VEGAS et al., 2016, p. 64).

As atividades de conhecimento e difusão indicadas pelos autores são: avaliar o impacto de diversos mecanismos de financiamento educativo; gerar conhecimento sobre o uso da infraestrutura e da tecnologia como insumos para melhorar as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades; identificar e sistematizar as melhores práticas de planejamento, execução e manutenção de infraestrutura escolar sustentável; e analisar o efeito da jornada estendida (contraturno) sobre os resultados educacionais e gestão escolar.

Em relação aos investimentos em infraestrutura, afirma-se que “*es una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.*” (VEGAS et al., 2016, p. 7). Entre os fatores que mostram uma relação positiva e significativa entre infraestrutura escolar e resultados educativo, apontam: “*la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas y laboratorios de ciencias), la conexión a servicios públicos de electricidad y telefonía y la existencia de agua potable, desagüe y número de baños*

adecuados (Cuesta, Glewwe, y Krause, 2015; Duarte, Gargiulo, y Moreno, 2011)." (VEGAS et al., 2016, p. 7).

Referindo-se ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, afirmam que estas podem contribuir para preparar os estudantes para os novos desafios de um mercado de trabalho *"donde saber usar computadoras es esencial y a reducir la brecha digital entre estudiantes ricos y pobres."* (VEGAS et al., 2016).

Las TIC (Tecnología da Informação e Comunicação) son útiles cuando complementan el trabajo docente, pero no lo sustituyen (Barrow et al., 2009; Malamud y Pop-Elches, 2010). Asimismo, cuando las intervenciones educativas en las que los recursos tecnológicos contienen un uso "guiado" (es decir, objetivos claros acompañados de materiales y capacitación docente), éstas pueden lograr efectos significativos en los aprendizajes. (VEGAS et al., 2016, p. 12).

Com essas políticas se estimula um mercado privado de *softwares* educacionais, aparelhos eletrônicos e de formação para o uso das TICs.

2.1.5 Todas as crianças e jovens adquirem as habilidades necessárias para ser produtivos e contribuir com a sociedade

Essa última dimensão do sucesso exprime a finalidade da educação para o BID: *"asegurar que todos adquieran las habilidades necesarias para alcanzar su máximo potencial en el mundo del trabajo y en su contribución a la sociedad."* (VEGAS et al., 2016, p. 64). Argumentam que o currículo do Ensino Médio e dos programas vocacionais estão *"desconectados de las habilidades demandadas por el mercado laboral, y que el mundo del trabajo"* (VEGAS et al., 2016, p. 64) e por isso não asseguram uma melhor transição da escola para o trabalho e a continuação dos estudos. Para os autores:

Esta Dimensión del Éxito se dirige al desafío en la región de que una gran proporción de los jóvenes egresan del sistema sin las habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales adecuadas para insertarse exitosamente en la sociedad y en el mercado laboral y muchos de ellos ni trabajan ni estudian. (VEGAS; GONZALES; VERA, 2016, p. 64-65).

No documento de 2013, justificam a necessidade de se desenvolver as habilidades socioemocionais a partir das demandas dos empresários que empregam força de trabalho sem qualificação:

En una encuesta aplicada por el BID en 2010 en aproximadamente 1200 empresas en Argentina, Chile y Brasil, más del 90% de los empresarios entrevistados opinó que las habilidades que ellos buscan son diferentes de hace apenas 5 años. De hecho, las habilidades socioemocionales son las más valoradas según lo indicado por los empleadores, quienes admiten tener serias dificultades para encontrarlas en los egresados de la secundaria en los países evaluados (VEGAS et al., 2013, p. 13).

São apontadas as seguintes linhas de ação: desenvolver habilidades cognitivas, sócio-emocionais e interpessoais para que os egressos do sistema escolar “tenham sucesso na sociedade”; contribuir para, a partir da escola, facilitar a transição dos jovens para a educação pós-secundária e ao mundo do trabalho promovendo a aquisição de competências para continuar aprendendo ao longo da vida; e promover uma estreita relação entre o sistema educativo e o mundo do trabalho, especialmente no ensino secundário e superior não-universitário, segundo os autores, para garantir a relevância da educação profissional (VEGAS et al., 2016). A partir dessas linhas são elencadas as seguintes atividades operacionais:

(i) apoyo a la alineación de los sistemas educativos (currículo, organización de las escuelas, gestión educativa y capacidades institucionales) con las habilidades cognitivas y no cognitivas necesarias para participar exitosamente en la sociedad y el mundo laboral; (ii) promoción de una mejor articulación entre la secundaria, la post-secundaria y el sector productivo, incluyendo apoyo al desarrollo de sistemas de información para el seguimiento de las trayectorias académicas y laborales de egresados de instituciones secundarias y post-secundarias; y (iii) fomento de alianzas público-privadas para mejorar la conexión entre los estudiantes y egresados con el mundo del trabajo, incluyendo apoyo a sistemas de información para caracterizar el perfil de los estudiantes que acceden a instituciones públicas y privadas en los diversos niveles educativos. (VEGAS et al., 2016, p. 65).

Os autores também apresentam as atividades de conhecimento e difusão:

(i) generación de conocimiento sobre la efectividad y equidad de diversas intervenciones educativas que facilitan la transición de la secundaria a la post-secundaria y al mundo laboral, en particular, para aquellos grupos con mayores desafíos en el mercado laboral, como las mujeres, los indígenas y los afro-descendientes; (ii) generación evidencia de cómo se desarrollan las habilidades a lo largo de la vida, qué habilidades son valoradas el mercado laboral, la brecha de habilidades en la región e información de costos y

beneficios de los programas que promueven el desarrollo de habilidades (DIA 2017); (iii) identificación de las políticas efectivas para disminuir la deserción escolar; (iv) generación de evidencia sobre el impacto de estrés en la violencia escolar y otros resultados educativos; (v) analizar y documentar el impacto de la violencia escolar en el desempeño estudiantil; y (vi) generación de evidencia sobre tendencias y políticas para promover el acceso y la calidad de la educación superior en América Latina. (VEGAS et al., 2016, p. 65).

O ensino das habilidades socioemocionais na escola básica revela-se como uma estratégia do capital para amestrar a força de trabalho, a partir da atuação do setor privado nas escolas com objetivo de inserir os jovens no mercado de trabalho aos seus moldes e fortalecer o vínculo entre os egressos (trabalhadores desempregados) e o capital (na figura dos empregadores):

La incorporación del sector privado, a través de programas de pasantías y de alianzas con instituciones educativas, en la enseñanza de habilidades socioemocionales y cognitivas favorece la inserción de jóvenes en el mercado laboral y fortalece el vínculo entre los egresados del sistema educativo y los empleadores. (VEGAS; GONZALES; VERA, 2013, p. 21).

Em suma, contraditoriamente, ao abordar a dimensão socioemocional, a aprendizagem não cognitiva, que aparenta uma preocupação voltada à formação menos técnica, direcionada a outras dimensões da criança, essa proposta distancia-se do sentido de uma educação integral, politécnica, e em lugar disso o BID defende um estreitamento curricular; a instrumentalização da educação das emoções tendo em vista a educação da subjetividade da próxima geração de trabalhadores, de tipo inovador, autoconfiante e resiliente para suportar as condições cada vez mais precárias de trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, observamos que as aludidas políticas do BID para a educação na América Latina e Caribe, sob o pretexto de combater a pobreza, em essência visam estreitar a formação docente, exercer forte controle sobre seu trabalho por meio das reformas curriculares seguindo *standards* de aprendizagem, avaliações em larga escala e política de *coaching*; flexibilizar a gestão; destruir a carreira do magistério a partir da sua substituição por políticas meritocráticas para a definição do salário; implementar políticas de *accountability*; estabelecer a política de *vouchers*; além das diversas outras formas de privatização, que atingem desde os materiais didáticos até a terceirização da gestão de escolas públicas.

O interesse de um Banco não é com a educação, seu compromisso é com os investidores e rentistas. A educação, nesse contexto, pode ser vista não como fim, mas como um meio de valorizar o valor e produzir os retornos almejados.

O estudante é explicitamente visto como mera força de trabalho em formação, onde mesmo a sua subjetividade precisa ser controlada via ensino de habilidades sócio-emocionais diretamente ligadas aos interesses dos expropriadores que demandam uma força de trabalho amestrada. As limitações de aprendizado das frações mais pauperizadas da classe trabalhadora são atribuídas aos pais, que supostamente não valorizam a educação de seus filhos e não forneceriam os estímulos necessários a seu pleno desenvolvimento.

A solução universal anunciada pelo BID para todos os problemas da educação está na privatização. Os consultores do BID atacam o que chamam de “monopólio” da educação pública e defendem que somente a privatização (via *vouchers*) e a terceirização da gestão (*charter schools*) ofereceriam melhores resultados educacionais, uma vez que operariam sob a lógica de mercado, criando concorrência entre escolas e entre professores que, sem plano de carreira e estabilidade no emprego, disputariam vagas e salários buscando alcançar melhores resultados. Certamente, tais medidas não melhorarão a aprendizagem dos alunos, mas a educação não é mesmo o objetivo das políticas do BID. Nos últimos cinco anos, o banco aprovou mais projetos para o mercado financeiro (37) do que para a educação (23) (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2019a). Ocorre que a educação pública foi gradativamente sucateada para que pudesse ser arrendada. Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público se apresentam para entregar bons resultados nas provas standardizadas, em um movimento de entrega do bem público oportunizado pela reforma do Estado dos anos 1990. Outras empresas e agências, privadas, nacionais ou multinacionais aproximam-se para vender seus serviços e produtos. Um grande mercado se abre para negociar tecnologias, material didático, soluções digitais, consultorias, entre outros.

Esse conjunto de reformas na educação permite ao capital auferir vantagens a curto, médio e longo prazo. A curto prazo assumem a gestão de escolas e instituições públicas, administrando receitas públicas, a médio prazo, sugam os fundos de pensão, carreira, aposentadoria, expropriando direitos conquistados pelas lutas docentes, enquanto aguardam, num prazo mais longo, a formação dos jovens devidamente formados com competências técnicas e atitudinais adequadas, emocionalmente estável para se manter resiliente diante das instabilidades do mercado, ao desmonte dos direitos trabalhistas e ao desemprego. Vemos tomar forma um dos pilares da educação para o século XXI, propostos pela Comissão da Unesco presidida por Jacques Delors, o “aprender a ser” (UNESCO, 1998). Como vimos, o projeto do BID atua no sentido de “ensinar a ser”.

A agenda para a Educação formulada pelo BID ataca fortemente os direitos dos trabalhadores, reduz a formação humana a mera produção de capital humano, atenta contra a educação pública em todos os seus âmbitos. Resta à classe trabalhadora fortalecer seus instrumentos de luta e resistir contra tantos ataques, elaborando e defendendo um projeto classista em contraposição à ofensiva esmagadora do capital.

REFERÊNCIAS

ALFARO, M. P.; AGUAYO, Y. C.; MANZANO, G.; COX, C.; BUCHSBAUM, B. **Movimento todos pela educação: novas práticas educativas e agenda de políticas** (BR-T1246). Documento de cooperação técnica. 2013. Disponível em: <http://www.iadb.org/Document.cfm?id=37970609>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Estrategia para una política social favorable a la igualdad y la productividad** (GN-2588-4). 2011. Disponível em: <http://www.iadb.org/document.cfm?id=35825939>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Avaliação do Programa de País: Brasil 2011-2014**. 2015b. Disponível em: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7252/Avaliacao-do-Programa-de-Pais-Brasil-2011-2014.pdf?sequence=8&isAllowed=y>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Actualización de la Estrategia Institucional 2010-2020** (AB-3008). 2015c. Disponível em: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7515/Actualizacion-de-la-Estrategia-Institucional-2010-2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Projects Statistics**. 2019a. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/operacoes-%2C6078.html>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Países membros mutuários**. 2019c. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/paises-membros-mutuarios%2C6005.html>. Acesso em: 26 mai. 2019.

COSTA, H. B.; MELGAREJO, M. M.; SEKI, A. K. A via sacra do professor: o acordo PMF-BID. In: XI Seminario Internacional da Rede ESTRADO, 2016, México. **Anais do XI Seminario Internacional da Rede ESTRADO**. México: Rede ESTRADO, 2016. v. 1. p. 1-25.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, Ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mai. 2019.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

MELGAREJO, M. M. A *Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

MIND LAB. 2019. *About Us*. Disponível em: <https://themindlab.com/about/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

PEREZ-ALFARO, M.; *et al.* *Proyecto de expansión y mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis*. 2013. Disponível em: <http://www.iadb.org/Document.cfm?id=36819079>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SELIGMANN, J.; FLOREZ, F. C. *Brasil – estratégia do BID com o país (2012-2014)*. 2012.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; 1998.

VAZ, T. 13 fatos sobre a Lego, maior empresa de brinquedos do mundo. *Revista Exame*. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/12-fatos-sobre-a-lego-maior-empresa-de-brinquedos-do-mundo/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

VEGAS, E.; GONZALEZ, K. H.; VERA, T. *Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano*. 2013. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. maio, 2013. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VEGAS, E. *et al.* *Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. jun, 2016. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>. Acesso em: 12 fev. 2017.

Endereços para correspondência: Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, 88040-600, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; eneida.shiroma@ufsc.br.

Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e20896 | E-ISSN 2177-6059