



Roteiro

ISSN: 2177-6059

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Decker, Aline; Evangelista, Olinda  
Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista  
Roteiro, vol. 44, núm. 3, e23206, 2019, Setembro-Dezembro  
Universidade do Oeste de Santa Catarina

DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.23206>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964717019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://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

# Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista

*Education in the logic of the World Bank: training for Capitalist Sociability*

*Educación en la lógica del Banco Mundial: formación para la Sociabilidad Capitalista*

**Aline Decker<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC), Orientadora Educacional. Grupo de Pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação (UDESC), Pesquisadora  
<https://orcid.org/0000-0002-7951-8050>

**Olinda Evangelista<sup>2</sup>**

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Catarinense, Professora Senior. Universidade Federal de Santa Catarina, Professora Voluntária  
<https://orcid.org/000-0001-5360-2521>

**Resumo:** Este artigo discute o projeto de formação humana presente em publicações do Banco Mundial para a Educação, de modo geral, e para o Brasil, com recorte temporal entre 2000 e 2014. Tais publicações objetivavam produzir consenso acerca de suas propostas político-educacionais e construir uma compreensão falaciosa da realidade objetiva por meio de ampla desqualificação do professor e da escola pública. A narrativa de desqualificação precede recomendações para projetos de Educação que alinham a formação da classe trabalhadora aos moldes flexíveis da sociabilidade capitalista. Na lógica do Banco Mundial a Educação é responsável pelo alívio da pobreza e pelo desenvolvimento econômico, devendo ser pautada pela noção de competências e pela Teoria do Capital Humano revisitada. Desse modo, promoveria uma educação de “classe mundial” para as demandas (do capital) do século XXI. Ademais, elide o real movimento econômico no século XXI, compreendido no conceito de capital-imperialismo, em que a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, incidindo diretamente na relação capital-trabalho. Com a intenção de legitimar a barbárie do projeto educativo do capital, uma grande ofensiva ideológica foi colocada em curso a fim de sustentar o modo de organização política e econômica e sua necessária sociabilidade.

**Palavras-chave:** Estado. Banco Mundial. Educação. Formação humana. Brasil (2000-2014).

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação na Universidade do Minho, Portugal; Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Resumen:** Este artículo analiza el proyecto de formación humana presente en las publicaciones del Banco Mundial para la Educación, en general, y para Brasil, con un periodo de tiempo entre 2000 y 2014. Estas publicaciones tenían como objetivo generar consenso sobre sus propuestas político-educativas y construir una comprensión falaz de la realidad objetiva a través de la descalificación general del maestro y la escuela pública. La narrativa de descalificación precede a las recomendaciones para proyectos educativos que alinean la formación de la clase trabajadora con los moldes flexibles de la sociabilidad capitalista. En la lógica del Banco, la Educación es responsable del alivio de la pobreza y el desarrollo económico, y debe guiarse por la noción de competencias y la Teoría revisada del Capital Humano. De esta manera, promovería una educación de "clase mundial" para las demandas del siglo XXI. Además, elude el movimiento económico real en el siglo XXI, entendido en el concepto de capital-imperialismo, en el que la dominación interna del capital necesita y se complementa con su expansión externa, centrándose directamente en la relación capital-trabajo. Con la intención de legitimar la barbarie del proyecto educativo del capital, se lanzó una gran ofensiva ideológica para sostener el modo de organización política y económica y su sociabilidad necesaria.

**Palabras clave:** Estado. Banco Mundial. Educación. Formación humana. Brasil (2000-2014).

**Abstract:** This article discusses the human training project present in World Bank publications for Education, in general, and for Brazil, with a temporal cut between 2000 and 2014. These publications aim to produce consensus about their political-educational proposals and build a fallacious understanding of objective reality through the widespread disqualification of the teacher and the public school. The disqualification narrative precedes recommendations for education projects that align the formation of the working class to the flexible molds of capitalist sociability. In the World Bank's logic, Education is responsible for alleviating poverty and economic development, and should be guided by the notion of competencies and the revised Human Capital Theory. In this way, it should promote a "world-class" education for the demands (of capital) of the XXI century. In addition, they elide the real economic movement in the 21st century, understood in the concept of capital-imperialism, in which the internal domination of capital needs and is complemented by its external expansion, directly affecting capital and labor relations. With the intention of legitimizing the barbarism of the educational project of capital, a great ideological offensive was put in place to sustain the social, political and economic mode of organization and its necessary sociability.

**Keywords:** State. World Bank. Education. Human formation. Brazil (2000-2014).

Recebido em 8 de outubro de 2019

Aceito em 8 de outubro de 2019

Publicado em 20 de dezembro de 2019

# 1 INTRODUÇÃO

[...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores de políticas educacionais em ambos os países desenvolvidos e em desenvolvimento. (WORLD BANK, 2011b, p. 141).

Discussões mais aprofundadas sobre a presença do Banco Mundial na educação brasileira emergiram no País após a década de 1990. Naquele momento os debates pautavam o problema dos empréstimos da agência para o Brasil e outro tema assomava à discussão ganhando, paulatinamente, enorme interesse. Ficava claro para os estudiosos da área que a agência exportava mais do que capital; o Banco Mundial (BM) exportava políticas. Não raras vezes, perguntamos sobre seu interesse por temas relativos à Educação. Mundy e Menashy (2012, p. 114) deram uma das respostas: o Grupo Banco Mundial “é o maior provedor externo de fundos e *expertise para educação no mundo* e seu objetivo aparente é aumentar o desenvolvimento econômico e social dos países pobres do mundo.” E o faz, diretamente, por meio de provisão de recursos financeiros, recomendações, pesquisas e treinamento, e, indiretamente, atuando como líder internacional nas iniciativas de alívio à pobreza (MUNDY; MENASHY, 2012).

Os autores respondem à pergunta sobre os objetivos aparentes do Banco, entretanto, levantam outro campo de indagações: por que o interesse nas políticas de “alívio à pobreza” e por que a educação foi relacionada a ela no Brasil e em outros países “pobres”? No presente artigo, após exame de documentos do Banco produzidos entre 2000 e 2014,<sup>3</sup> visamos demonstrar como esses âmbitos se relacionam e sua repercussão na educação brasileira. De nosso ponto de vista, conhecer as determinações do projeto educativo do Banco, assim como suas recomendações políticas para a pobreza, permite compreender o movimento histórico no qual se inserem as discussões propostas.

Nos anos de 1990 a reforma do Estado capitaneada por Bresser-Pereira (1996) trouxe implicações para o campo educacional, pois foi o momento em que os financiamentos<sup>4</sup>

<sup>3</sup> As publicações examinadas nesta investigação foram: WORLD BANK. *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework*. Human Development Department. Brazil Country Management. Unit Latin America and Caribbean Regional Office. 2001; WORLD BANK. *Improving teaching and learning through effective incentives: what can we learn from education reforms in Latin America?* Emiliania Vegas and Ilana Umansky. Washington, DC, 2005; WORLD BANK. *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*, 2010; WORLD BANK. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. World Bank Group Education Strategy 2020, 2011a; WORLD BANK. *Making schools work new evidence on accountability reforms*, 2011b; BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, 2014.

<sup>4</sup> Entre os anos 1981 e 1990 a média, em milhões de dólares, foi de 84,17. Entre 1992 e 2000, a média ficou em 573,60, e, entre 2001 e 2010 atingiu 644,20, de acordo com os relatórios anuais do BM (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 131).

do BM para a Educação no Brasil atingiram seu ápice e o “país confirmou o posto de um dos seus maiores clientes e a atuação do organismo passou a ocupar lugar de destaque – e também ser alvo de críticas” (MELO, 2005, p. 154). O patrocínio do Banco à Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, além de outros organismos internacionais, foi, para Bruno (2011, p. 553), “um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global” e evidencia que a Educação passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder em consonância com o desenvolvimento do capital.

Em razão desse movimento, Leher (2005) utiliza termos como “Ministério mundial da educação dos países periféricos” e “novo senhor da educação”, posição corroborada por Laval e Weber (*apud* ANTUNES, 2007, p. 426): o Banco representa “uma nova ordem educativa mundial.” Pereira (2014, p. 51) assinala que a relação entre exportação de capitais e políticas é íntima, pois “ainda que o dinheiro não seja o produto principal do BM, ele é um instrumento indispensável para alavancar ideias e prescrições políticas aos Estados clientes sobre o que e como fazer em matéria de desenvolvimento capitalista.” Essa é uma questão complexa, diz respeito ao modo pelo qual os diferentes países estabelecem relações entre si e com as agências econômicas. Em texto do início do século XXI, Dale (2001, p. 454) ressaltava existir uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, isto é, “uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais.” Conquanto as apropriações nacionais sejam diversas, “se um Estado nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda.” (DALE, 2001, p. 453).

A argumentação desenvolvida permite explicar porque a análise de documentos do BM é importante: permite conhecer o projeto de Educação do BM para os países de capitalismo dependente, caso do Brasil, e sua articulação com a expansão do capital internacional, movimento do qual a escolarização não escapou. De acordo com Neves (2004, p. 1),

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

O projeto do Banco atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e a redução da pobreza, legitimando o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital. Quatro linhas são essenciais nesse projeto: Educação para o alívio da

pobreza e para o desenvolvimento econômico; Educação para as competências e formação de capital humano; Educação de classe mundial; e Educação para o século XXI.

## 2 EDUCAÇÃO PARA O ALÍVIO DA POBREZA E PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

As publicações do Banco promovem um discurso reformista que esconde seus interesses de classe em manter a ordem socioeconômica vigente, a divisão do trabalho, bem como obscurece o uso da Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico, ocultando sua face perversa e desigual. Essa abordagem é reiterada na documentação examinada: “aprendizado é o que conta para o crescimento” (WORLD BANK, 2010, p. 23); “educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento econômico, ademais de melhorar a qualidade de vida, reduzir o desemprego, a pobreza e a desigualdade.” (WORLD BANK, 2011a, p. vi). Estabelece-se uma conexão entre aprendizagem e crescimento econômico, mediante a qual

As diferenças entre os países no nível médio de habilidades cognitivas estão em correlação de forma consistente e muito sólida com as taxas de longo prazo de crescimento econômico. É a qualidade – em termos de melhor aprendizagem dos alunos – que produz os benefícios econômicos do investimento em educação. (WORLD BANK, 2014, p. 3).

Ao tratar dos benefícios econômicos oriundos do investimento em Educação, o Banco difunde a ideia de que a qualidade da Educação está atrelada às contribuições que o aprendizado, propiciado pela escola, poderia produzir para a economia, via formação e conformação da classe trabalhadora. Pronko (2014, p. 12-13) entende que:

A nova estratégia parte da constatação de que, ao longo das últimas décadas, houve grande evolução, sobretudo nos países em desenvolvimento, nas matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero. [...] Nesse contexto, a educação, como ferramenta central para o desenvolvimento, deve ser considerada não mais na perspectiva da escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem.

O deslocamento referido por Pronko (2014) faz sentido. De fato, na década de 1990 o imperativo educacional se assentava no acesso à escola, na ampliação da oferta de

vagas, razão do *slogan* “Educação para Todos” brandido pela Unesco e outras OM.<sup>5</sup> A nova estratégia do BM, então, recai sobre o aprendizado e sobre a definição do que é importante a força de trabalho aprender no âmbito das competências para o mercado. Essa mudança de rota foi explicada pela agência: “de 1990 a 2010 o aumento do atendimento educacional no Brasil foi o mais rápido registrado, mais rápido do que a China.” (WORLD BANK, 2010, p. 14). Prossegue: “o Brasil em 2010 pode ser considerado não apenas o líder na LAC (*Latin America and Caribe*), mas também um modelo global.” (WORLD BANK, 2010, p. 14). Veríamos que tal liderança se estenderia também à África. Desse ponto de vista, nos últimos 50 anos os países da região referida “conseguiram uma expansão em massa da cobertura da Educação que levou um século ou mais para ser alcançada em muitos países da OCDE.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 3). O estímulo às políticas de universalização do acesso à educação básica – em detrimento de políticas para as Universidades públicas – derivou de sua perspectiva de que a escolarização era “um direito humano básico conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos” e um “investimento estratégico de desenvolvimento.” (WORLD BANK, 2011a, p. xi). No entanto, fica demonstrado empiricamente que a Educação, para a agência, é muito mais a promoção da formação humana condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada.

A redução da pobreza e da desigualdade por meio do desenvolvimento econômico dependeria da qualidade da aprendizagem promovida pela escola: “uma base ampla de acesso à educação não apenas desenvolve as habilidades da força de trabalho; isto também cria subsídios para uma sociedade mais igualitária” (WORLD BANK, 2010, p. 35); a “educação melhora a qualidade da vida das pessoas em formas que transcendem os benefícios para o indivíduo e para a família, incluindo os benefícios de prosperidade econômica e menos pobreza e privação.” (WORLD BANK, 2011a, p. 1). Leher (1998, p. 86, grifo do autor) denuncia o sentido dessa política, afirmando que:

De fato, a maneira de pensar a Educação como prática decisiva para *aliviar* a pobreza e promover a ideologia *globalização* e o fato de que a Educação seja pensada em tais termos configuram um problema que extrapola o âmbito pedagógico. O mais importante a destacar é o pressuposto axial de que a Educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital.

O *slogan* “Educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento” indica que a pobreza se configura como ameaça mundial diante da atual distribuição da riqueza

<sup>5</sup> Referimos a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e *Declaração de Dakar: Educação para Todos 2000*, de Dakar, Senegal, (UNESCO, 2000). A última, *Declaração de Incheon*, mantém a ideia de educação para todos e incorpora a educação inclusiva, equitativa, de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015).

global e da incapacidade estrutural do capital de construir uma sociedade igualitária. Para Zanardini (2014, p. 107), organismos internacionais “alegando uma determinada preocupação com a pobreza, lançam mão do discurso ideológico da importância do papel que a educação deve ocupar no alívio das condições sociais de pobreza.” Os “pobres” foram elevados à condição de vítimas “empoderadas”, percepção cristalina expressa por Motta (2011, p. 49):

[...] os pobres, vítimas de programas de ajustes mal implementados, de políticas sociais ineficazes, de instituições fracas e corruptas, de discriminações, etc. devem investir na sua “autonomia” (produtiva) e por conta própria, sem depender das benesses do Estado, “agarrar” as “oportunidades” oferecidas pelo mercado.

Funcional para o capital, a pobreza “continua a ser uma barreira generalizada à frequência e aprendizado escolar” (WORLD BANK, 2011a, p. 5) e “a educação pode ser um motor do progresso econômico e a chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas.” (WORLD BANK, 2011a, p. 11). A relação educação-pobreza se transformou em círculo vicioso: a pobreza dificultaria a escolarização e a ausência de escolarização manteria a pobreza ou a educação reduziria a pobreza e a pobreza diminuiria com a educação. Ocorre aqui uma profunda inversão analítica que responsabiliza o indivíduo por seu percurso escolar – de sucesso ou fracasso –, cujos resultados o colocam na “linha da pobreza”. Corre sob as soluções falaciosas para a redução da pobreza a necessidade do capital de manter as relações de poder político e econômico dos países centrais e as relações entre capital e trabalho para a manutenção das taxas de lucro. Mészáros (2005, p. 30) assinala que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.” Justamente esse empenho é o que está presente nas diretivas do BM, força da qual não se pode esperar nada diferente.

Delegar à escola a tarefa de eliminar a pobreza é tão só jogar uma cortina de fumaça sobre a hegemonia burguesa e suas determinações nas políticas educacionais, notadamente as relativas à formação de professores, determinações essas que nascem no campo das relações capital-trabalho e não, é óbvio, no escolar. É evidente o vínculo entre a função social da escola e o sistema produtivo, de modo que os trabalhadores, presentes ou futuros, deveriam se apropriar do conhecimento e da ciência necessária à produção e reprodução do capital – lembremos, devidamente recortadas. Por isso, o BM alardeia que a “reforma da Educação” vai melhorar a qualidade da escola. Mészáros (2005, p. 63-64, grifo do autor) desconstrói essa alegação aparential afirmando que:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema existente*, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* [...] é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista. [...] tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* [...] para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa.

## 2.1 EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO

A concepção de Educação veiculada pelo Banco assenta-se na Teoria do Capital Humano (TCH),<sup>6</sup> conquanto reposicionada em alguns aspectos, particularmente no que se refere às noções de “habilidades e competências”. Retomando o enfoque tecnicista e economicista da Educação, compreende a escola como essencial para o desenvolvimento econômico, entenda-se, acúmulo e concentração de capital. Sua profecia – não realizável – é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais qualificada a força de trabalho, por maior salário se poderá vendê-la ao capital. O potencial de capital humano de que dispusesse uma nação incidiria na sua inserção na economia global. Motta (2011, p. 38) indica que:

No caso específico das sociedades de capitalismo dependente e no contexto da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “teoria do capital humano” foi incorporada, ainda, como fator de superação do atraso econômico e um instrumento de distribuição de renda e de mobilidade social.

É sabido que, na década de 1970, no Brasil, a TCH orientou a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, concretizada na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), postulando a profissionalização compulsória no nível médio. Contudo, suas injunções se alastraram sobre a ampliação da produtividade do trabalhador no processo de modernização do País por meio da formação da classe trabalhadora para as necessidades básicas dos processos de industrialização. Mota Junior e Maués (2014, p. 1147) consideram central nessa teoria a ideia segundo a qual um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponderia a um acréscimo marginal de capacidade de produção, argumento inúmeras vezes defendido

<sup>6</sup> A TCH foi desenvolvida por Theodore Schultz nas obras *O valor econômico da educação* (1967) e *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa* (1973).

pelo Banco. O movimento que se seguiu após aquela década, de ajuste e reestruturação produtiva, de enfrentamento da crise do capital, trouxe desdobramentos para o mundo do trabalho e para a subjetividade dos indivíduos. Küenzer (1999, p. 169) observa que:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais [...].

Motta (2011, p. 41) complementa essa avaliação, afirmando que:

Foram introduzidos nas reformas da educação dos anos 1990 os arsenais ideológicos da competitividade como fator de inserção do país no mercado mundial e da empregabilidade, justificando o investimento no capital humano através da aquisição de competências e habilidades necessárias à nova configuração produtiva de base tecnológico-científica e de serviços que cada indivíduo deveria adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho.

Tais alterações, cruciais no desenvolvimento da ciência e na aplicação de seus derivados, repercutiram no processo de produção capitalista e interferiram nas demandas apresentadas à Educação e à formação e atuação docente. Novas competências foram exigidas do trabalhador de forma geral e, especificamente, dos professores, despontando a flexibilização do trabalho como norte das políticas educacionais. Santana (2008, p. 121) entende que se trata daquela flexibilidade na qual se enquadram interesses tanto de organizações da sociedade civil quanto de empresas, articulando-se à competitividade no mercado. Professores flexíveis, portanto, formariam trabalhadores flexíveis – disponíveis no mercado da força de trabalho a baixo custo e sem direitos trabalhistas. A escola ofereceria o solo para a produção de competências que aumentariam as qualidades do trabalhador e sua potência de venda de si mesmo.

Produzir “habilidades e competências” pela escolarização é o sentido da concepção do Banco: uma educação meritocrática, centrada (aparencialmente) no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses. Desse modo, as questões relativas à formação de “capital humano” foram descritas como individuais e sua solução posta como tarefa da escolarização vista como “valor econômico” a ser pensado à força de trabalho, reduzida que foi a “investimento”. O desenvolvimento de capital humano se operaria por meio da apropriação, via escola, das competências necessárias para a força de trabalho no século XXI: pensar analiticamente, realizar perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar

com alto nível de habilidades de comunicação e interpessoais, incluindo o conhecimento de língua estrangeira e a capacidade de trabalhar em equipe (WORLD BANK, 2010). Impor à escola tal função configura-se como verdadeiro assalto ao conhecimento histórico e cientificamente desenvolvido pela humanidade. Mas o Banco o reafirma singelamente: “as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante – para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 1).

Trata-se de uma ofensiva para inverter os objetivos da escola e do próprio conhecimento que ela difunde e possibilita à apropriação crítica e ativa. A escola é tomada como um dos espaços de formação sob o argumento de que todos os lugares se prestam ao preparo do trabalhador. Certamente, a experiência do trabalho é um dos momentos educativos mais fundamentais, como assevera Mészáros (2005), ao lado da escolarização, porém a intencionalidade política do BM é reduzir o papel da escola, minimizando a sua contribuição para a formação humana ampla. O conhecimento social e historicamente produzido coletivamente é renegado em muitos de seus aspectos, ressaltado seu caráter pragmático e utilitário. É o que argumenta Ramos (2011, p. 51) em sua reflexão sobre as reformas na educação brasileira após 1990, dizendo que elas

[...] se caracterizaram por promover mudanças nos planos político e cultural. [...] buscou-se instaurar no senso comum dos educadores e da sociedade em geral, a crença de que a solução para os problemas da educação e da escola estaria na adoção de uma “nova” pedagogia, a pedagogia das competências.

Ramos (2011) formulou a concepção de “pedagogia das competências”, relacionando o aprendizado a ser desenvolvido com situações práticas nas quais tais competências seriam utilizadas, em uma relação pragmática com o conhecimento. Conhecer e pensar o mundo em sua natureza política, científica, humana e cultural não ocuparia espaço no escopo curricular dessa perspectiva pragmática. Nela, os métodos de ensino

[...] assumem papel muito relevante [...], exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, esse representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária. (RAMOS, 2011, p. 61).

Se a expansão escolar foi fundamental dos anos 1990 em diante, tendo o Brasil quase chegado à universalização do Ensino Fundamental,<sup>7</sup> o desafio do século XXI seria o alcance da qualidade de ensino. Não interessava ao BM apresentar seu objetivo de interesse, qual seja, superar a crise do capital de 2008 e dominar a ascensão de economias periféricas, como as do Brasil, China e Índia. O enfrentamento dos problemas relativos à queda da taxa de lucro mundial exige a qualificação dirigida de capital humano: “a emergência de novos países de renda média tem intensificado o desejo de muitas nações mais desenvolvidas em tornarem-se mais competitivas desenvolvendo forças de trabalho altamente qualificadas e ágeis” (WORLD BANK, 2011a, p. 9), dado que “na segunda metade do século passado houve um acúmulo significativo e rápido de capital humano na América Latina” (WORLD BANK, 2014, p. 3). Por avaliar que o acúmulo de “capital humano é compreendido como um elemento crítico” (WORLD BANK, 2010, p. 23), o BM ampliou suas projeções reformistas. O capital humano – eufemismo para trabalhador explorado – emerge como ponto de competitividade econômica global; formar a força de trabalho responde às prerrogativas econômicas dos Estados centrais, ditadas pelo movimento capitalista em consonância com as determinações da divisão internacional do trabalho. De outro lado, esse movimento incide sobre as formas de solidariedade que se veem ameaçadas pelo incremento à competitividade entre os membros da classe trabalhadora.

Tomado, então, como problemática superada, o acesso escolar cede passagem à “*aprendizagem*”, ou seja, os conteúdos e as metodologias de ensino tornam-se alvo das preocupações do BM. Sua estratégia centra-se, sobretudo, na aprendizagem:

O motor deste desenvolvimento [...] será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (WORLD BANK, 2011a, p. 1, grifo do autor).

No primeiro capítulo do documento *Aprendizagem para todos* fica claro: “posto que o crescimento econômico global permanece lento, apesar dos sinais de recuperação da crise econômica recente, a escassez das competências ‘certas’ para a força de trabalho tem assumido uma nova urgência em todo o mundo.” (WORLD BANK, 2011a, p. 1). No texto *Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda*, o Banco afirma que “dados

<sup>7</sup> A Universalização do Ensino Fundamental é atribuída ao Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira. Contudo, em 2017, de cada 100 brasileiros com mais de 25 anos, 7 eram analfabetos; 34 não terminaram o Ensino Fundamental; 27 apenas completaram o Ensino Médio; e 16 completaram o Ensino Superior. De cada 100 brasileiros, 4 frequentavam o Ensino Superior (3 em IES privadas, 1 em universidade pública, 1 em EaD e 3 presencialmente). Em 2015, das 8.027.297 matrículas, apenas 1.467.181 estavam nas licenciaturas (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019).

do mercado de trabalho no Brasil sinalizam que as 'habilidades do século 21' são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e produzi-los será um desafio crítico para o sistema de educação ao longo da próxima década." (WORLD BANK, 2010, p. 5).

Além de colocar no centro da escolarização a aprendizagem de competências, a agência faz coro à concepção de aprendizagem ao longo da vida da Unesco, aclamada no termo *lifelong learning*.<sup>8</sup> Admite que a "nova estratégia educacional é construída na premissa que as pessoas aprendem ao longo da vida." (WORLD BANK, 2011a, p. 12). Essa concepção de educação se coaduna com outros elementos de desqualificação da escola. O recorrente argumento adotado é de que a globalização, acentuada principalmente pelo grande desenvolvimento da tecnologia, alargou as possibilidades de acesso ao conhecimento, pressupondo-se que a escola esteja perdendo sua centralidade. Rodrigues (2008, p. 161) evidencia que tal ideologia se constitui em base teórica para "[...] justificar e promover um descentramento da instituição escolar como instituição formativa que vem, de fato, sendo atacada e, por vezes, tomada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado, substituído por um 'novo' marcadamente flexível e adaptável." Pronko (2014, p. 107) entende que se valoriza "mais o saber do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais."

O processo de desqualificação da escola presente na documentação coligida tem em vista destituí-la do seu potencial de formação sob a lógica da emancipação humana e da contraposição aos ideários aludidos pela sociabilidade capitalista que, atuando por meio das variadas formas de coerção e consenso, percebe a escola como ameaça contra-hegemônica – o que objetivamente é, ressalvados seus limites. Sendo a escola uma ameaça ao capital, a estratégia adotada consiste na sua desqualificação, ademais de sugerir que "o que importa para o crescimento não são os anos que os estudantes passam na escola, mas o que eles aprendem." (WORLD BANK, 2011a, p. 6). Seguindo a lógica discursiva de demonstrar "progressos" e apontar caminhos, o BM entendia que:

[...] embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio<sup>9</sup> de educação primária universal e igualdade de gênero, evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito. (WORLD BANK, 2011a, p. 3).

<sup>8</sup> Essa concepção está presente no documento *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 1999). Maior aprofundamento sobre essa discussão pode ser encontrado na tese de Rodrigues (2008).

<sup>9</sup> A *Declaração do Milênio* foi aprovada por aclamação por 147 Chefes de Estado ou Governo, junto a representantes de 189 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), reunidos na primeira Cúpula do Milênio, realizada em setembro de 2000, em Nova York, sob os auspícios daquela Organização (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000).

A desqualificação da escola e do conhecimento é estratégica para a inserção de um novo modelo de escolarização: flexível, aligeirado, com foco na transmissão de competências e conhecimentos necessários à produção e reprodução das relações capitalistas de produção. É inegável o alinhamento de elementos políticos e econômicos nas diretrizes do BM para concretizar, com seus aliados, o projeto maior, o do capital educador.

### 3 EDUCAÇÃO DE CLASSE MUNDIAL

A expressão *world class* aparece no documento direcionado ao País: *Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil* a próxima agenda (WORLD BANK, 2010). Shiroma e Cunha (2015, p. 12) analisam essa publicação e concluem que:

É evidente que a intenção inspiradora da “noção de classe mundial” não é a de igualar a educação no globo, mas a de estabelecer padrões e produzir indicadores que possibilitem enquadramentos, comparações, competições, ranqueamentos e construção de justificativas para as defasagens entre os países desenvolvidos numa atualização da Teoria do Capital Humano.

O Banco arroga-se a pretensão – sustentada internamente – de saber quais seriam as tarefas da agenda brasileira contemporânea. Realça a maximização do impacto federal sobre a Educação e a necessidade do investimento no que denominou “laboratório brasileiro de ação educacional”. De seu ponto de vista, as políticas educacionais desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016) foram positivas e se trataria, agora, de acelerar substancialmente a concretização de uma Educação Básica de classe mundial. Quatro recomendações sintetizavam essa agenda: “I. manter em curso a atual política federal; II. focar na eficiência da despesa; III. criar incentivos para a melhoria de todo o Estado e IV. Tirar proveito do laboratório de ação educacional.” (WORLD BANK, 2010, p. 83–87).

Ao discorrer sobre o laboratório de educação, o BM indica que “literalmente dezenas de milhares de novas políticas e programas de educação criativos são postos à prova neste momento em todo o Brasil por secretarias de educação dinâmicas e orientadas para resultados.” (WORLD BANK, 2010, p. 86). O leitor ingênuo poderia acreditar que nossa educação realmente pode ser um modelo global, dado o otimismo com o qual a agência se refere às experiências educativas em curso no País. Segundo o Banco, experiências

exitosas brasileiras<sup>10</sup> devem ser seguidas e a “oportunidade de estudá-las sistematicamente faz do Brasil um dos melhores laboratórios do mundo para a geração de evidências globais sobre ‘o que funciona’ na educação.” (WORLD BANK, 2010, p. 86). Acrescenta que “uma das recomendações mais importantes para o próximo ministro federal é fomentar esta rica experiência de forma mais eficaz.” (WORLD BANK, 2010, p. 86).

A difusão de “boas políticas” associa-se à necessidade de avaliar seus impactos: a “consciência do poder da avaliação rigorosa está se espalhando nos países em desenvolvimento e muito mais avaliações estão em andamento hoje do que há cinco anos.” (WORLD BANK, 2010, p. 86). Para o Banco, seria possível desenvolver um laboratório educacional no País apoiando uma sistemática e rigorosa avaliação de impacto de programas inovadores municipais e estaduais, sugerindo uma dotação anual de 10 milhões de dólares “para o financiamento competitivo de avaliações de impactos educacionais de alto calibre” (WORLD BANK, 2010, p. 87), medida que “teria grande probabilidade de atrair apoio à pesquisa de fontes globais” (WORLD BANK, 2010, p. 87). Conclui que uma estratégia federal “que apoie investigações sistemáticas e geração de conhecimento a partir do laboratório de ação brasileiro pode ser o único caminho mais rápido para uma educação de classe mundial.” (WORLD BANK, 2010, p. 87).

Tais orientações corroboram o projeto educativo do Banco, uma política experimentalista, com foco na avaliação de resultados, na redução de investimentos na Educação, uma lógica que objetiva identificar “quem está fazendo mais com menos”. O desenho desse cenário de progresso não condiz com a realidade educacional do Brasil, onde a Educação pública disponível para a classe trabalhadora é precária e as condições materiais de existência lhe impõem adversidades para frequência e permanência escolar, inviabilizando a “educação para todos”. A necessidade do trabalho, o desmantelamento das condições de funcionamento de muitas escolas, os contextos sociais de privação e miséria, a precarização do trabalho docente, entre outros fatores, desmentem a profecia do Banco. Segundo Mota Junior e Maués (2014, p. 1146):

Os índices de analfabetismo e a não universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente da violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional.

<sup>10</sup> Cita os programas de pagamento de bônus ao professor desenvolvidos em Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco e no Município do Rio de Janeiro (WORLD BANK, 2010, p. 86).

A educação secundária – ou Ensino Médio – ganha especial atenção nesse documento, compondo a ideia de Educação de classe mundial. Para o BM, as secretarias estaduais “estão trabalhando duro para aumentar a qualidade, mas atingir uma educação de classe mundial no nível secundário será um desafio para o Brasil na próxima década.” (WORLD BANK, 2010, p. 76).

A Educação de “classe mundial”, como ideário a ser perseguido, remete a outros documentos; a publicação faz referência ao programa *System Assessment and Benchmarking for Education Results (SABER)* (WORLD BANK, 2010), sistema de avaliação e aferição de resultados educacionais que pretende apoiar a implementação das ações descritas na Estratégia 2020 (WORLD BANK, 2011a). O desenvolvimento desse sistema se inscreve na ideologia da educação de classe mundial no sentido de articular uma base de informações globais e padronizar a formação para o mercado de trabalho. O *SABER* é composto por outros sistemas, como “Políticas Docentes ao Redor do Mundo”, “Avaliação Estudantil”, “Desenvolvimento na Primeira Infância” e “Desenvolvimento da Força de Trabalho”. Ademais, lançaria um guia, “Engajando o Setor Privado”, para orientar a catalogação de políticas privadas de promoção da aprendizagem, registrando experiências, preocupações e demandas que colaborariam para direcionar as prioridades e orientações estratégicas nos vários países. No entanto, não foi possível conhecer como ocorreu esse suposto processo de consulta, nem os países que teriam participado.

Os fundamentos que orientariam a coleta de dados e composição do *SABER* foram publicados pelo Banco em 2012, com o título *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework paper* (WORLD BANK, 2012). Trata-se de uma revisão das provas globais que identificam as políticas e instituições que mais importam para a promoção da aprendizagem para todos. De acordo com o Banco Mundial, o programa consistiria em

[...] fornecer uma visão geral do que é mais importante para a construção de um sistema de avaliação de alunos mais eficaz. O foco é sobre sistemas de avaliação da aprendizagem e desempenho dos alunos nos níveis primário e secundário. O documento extrai princípios e diretrizes das experiências dos países, de padrões de testes profissionais e da atual base de pesquisa. O objetivo é subsidiar os formuladores de políticas nacionais, os funcionários do Ministério da Educação, organizações de desenvolvimento pessoal e outras partes interessadas, com uma estrutura e indicadores-chave para diagnóstica, discussão e construção de consensos em torno de como construir um sistema de avaliação de alunos consistente e sustentável que apoiaria a melhoria da qualidade da educação e aprendizagem para todos. (WORLD BANK, 2012, p. xi, grifo do autor).

Em outras palavras, o programa possibilitaria “obter uma foto instantânea simples, objetiva e atualizada sobre como o sistema está funcionando, quão bom é o seu desempenho e

o que concretamente o sistema pode fazer para alcançar melhores resultados mensuráveis.” (WORLD BANK, 2011a, p. 40). A crítica de Klees (2012, p. 55) aponta que “a ideia de gestão do conhecimento foi emprestada diretamente do setor empresarial dos EUA, como Gestão da Qualidade Total, planejamento estratégico, garantia de qualidade, orçamento de desempenho e aferição.”

Evidencia-se, então, a constituição de um exército composto por sistemas, programas e instrumentos que realizarão avaliações e comparações entre os países. A padronização, materializada nos dados de testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e nos inúmeros gráficos e tabelas provenientes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), objetiva estabelecer um ideário de metas educacionais que não condizem com a materialidade brasileira e negligenciam qualquer análise que não seja estritamente de cunho quantitativo.

## 4 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

As proposições do Banco Mundial para Educação orbitam acerca de diversos objetivos, principalmente da formação da classe trabalhadora para manter as relações capital-trabalho e as condições gerais para o acúmulo de capital e aumento da taxa de lucro. A associação entre estratégias de racionalidade empresarial e retórica promotora da justiça social não é capaz de ocultar as intencionalidades que orientam seu projeto educativo.

No documento de 2010, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, que trata da integração brasileira na economia global, a agência assinala que o País crescerá significativamente, mas que sua economia estava entre as menos abertas do mundo. Na sua avaliação, “maior integração econômica oferece a promessa de alto crescimento econômico sustentável”, o que implicaria o “aumento da pressão para a força de trabalho brasileira alcançar níveis de produtividade globalmente competitivos.” (WORLD BANK, 2010, p. 23). O elemento crítico, nesse caso, relacionava-se à força de trabalho: “embora muitos fatores incidam na produtividade do trabalho, a competitividade das exportações e de atração para o investimento global, pesquisas têm repetidamente apontado para o acúmulo de capital humano como um elemento crítico.” (WORLD BANK, 2010, p. 23). Levantou-se, então, a bandeira da “aprendizagem para todos”, pois seria fundamental para o crescimento econômico. Para respaldar sua avaliação, o Banco apresentou gráficos que correlacionavam habilidades cognitivas e crescimento econômico entre regiões e países. Afirmou que a diferença média na posse dessas habilidades “estão consistentemente e altamente correlacionadas com as taxas de longo prazo de crescimento da renda per capita.” (WORLD BANK, 2010, p. 23).

A integração econômica é pauta do século XXI e exigiria a qualificação da força de trabalho para um mercado global e altamente competitivo, tanto do ponto de vista da competição entre as frações dominantes quanto entre os trabalhadores. O aprendizado de habilidades cognitivas emerge, assim, como horizonte de formação da classe trabalhadora para o crescimento da economia do País. A integração econômica se inscrevia na abertura ainda maior do mercado brasileiro para o grande capital internacional que, sob as ameaças dos prejuízos oriundos da não integração, deveria se submeter à racionalidade da divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil tem inserção subalterna.

A defesa de determinadas habilidades cognitivas para a formação do trabalhador, de acordo com os dados do PISA de 2009 e da Prova Brasil (1995-2009) (WORLD BANK, 2010), assenta-se sobre a ideia de que o bom desempenho em matemática é fulcral. O aumento da proficiência brasileira nessa área teria tido impacto sobre as mudanças salariais; por outro lado, os anos de escolarização também teriam produzido mudanças na estrutura ocupacional brasileira (1980-2009). As habilidades requeridas para a força de trabalho deste século, ademais, do forte conhecimento de Matemática, correlacionam o aprendizado de ambos ao crescimento econômico, à competitividade e à renda do trabalhador, questão mais relacionada ao Ensino Médio.

Nos textos examinados há um deslocamento da discussão do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Essa revisão de prioridade se manifesta em 2006 quando da publicação de relatório específico sobre o Ensino Médio: *Enfrentando os desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos* (WORLD BANK, 2006). O ensino secundário “tem sido uma criança negligenciada no desenvolvimento dos sistemas de ensino públicos em ambas as regiões”; “a escola primária está associada à educação básica e à socialização, enquanto o desenvolvimento nacional e a competitividade estão vinculados ao ensino superior” (WORLD BANK, 2006, p. xx). O nível médio de ensino compõe os desafios apresentados à Educação deste século:

[...] o ensino secundário deve preencher um papel duplo: prover habilidades, conhecimento e treinamento técnico para os jovens, planejando a entrada na força de trabalho, enquanto, ao mesmo tempo, prepara outros para continuar os seus estudos no ensino superior. Infelizmente, o ensino secundário, muitas vezes não cumpre nenhum destes papéis. (WORLD BANK, 2006, p. xix).

No Brasil, além do crescimento da escolarização entre os anos de 1996 e 2000, o País mostrou reduções generalizadas nas taxas de repetência. Tais sinais de melhoria da qualidade da Educação e da equidade no secundário levaram o BM a avançar suas

proposições para o ensino de nível médio (WORLD BANK, 2006). Vior e Cerruti (2014, p. 127), ao analisarem esse documento, afirmam que, da ótica do Banco,

a globalização, o desenvolvimento de “novas competências”, a crescente importância do conhecimento como “força motriz do desenvolvimento econômico”, as sociedades “abertas” e a necessidade de contar com cidadãos ativos confrontam os “países em desenvolvimento” com a necessidade de ampliar a educação secundária, vista como “pedra angular do processo de transformação da educação”.

No tópico “Escolarizando a força de trabalho do século XXI: aumentando a qualidade da educação secundária” (WORLD BANK, 2006), ao lado da costumeira desqualificação-orientação, assinala-se que o Ensino Médio cristaliza claramente a lacuna qualitativa com relação aos países da OCDE. Ao deslocar o foco do Fundamental para o Médio, o Banco reafirma seu projeto de formar a classe trabalhadora para e pelo mercado de trabalho, sob uma ótica estritamente técnica, evocando o setor privado para a sua oferta. Essa concepção se inscreve na descrição de Saviani (2007, p. 161), segundo o qual “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação desta habilidade com o conjunto do processo produtivo.”

O projeto educativo do Banco Mundial para a periferia capitalista concebe a formação profissional, seja no âmbito das empresas, seja dos sistemas de ensino, segundo as demandas do processo produtivo. Assim, a escola, cada vez mais ligada à vida produtiva, constitui-se em *locus* privilegiado de formação de um novo tipo de homem, vocacionado às exigências decorrentes das transformações no âmbito do mundo do trabalho (NEVES, 2005). Mészáros (2005, p. 17) já advertia: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”, evidenciando que a forma de o trabalho se apresentar em uma formação social repercute em seus processos educativos, escolares ou não.

A escolarização proposta pelo Banco Mundial deve se transformar em campo potencial para exploração pelo capital, constituindo-se em espaço de disputa mercadológica – e ideológica, é claro.

## 5 O CANTO DAS SEREIAS: AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO BANCO MUNDIAL

Unicórnios, salamandras, harpias, hamadriades, sereias e ogros. Talvez acredite em fadas também, orixás quem sabe? Ou átomos, buracos negros,

anãs brancas, quasars e protozoários. E diria com aquele ar 'levemente pedante': - "Quem só acredita no visível tem um mundo muito pequeno". (ABREU, 1988, grifo do autor).

Pelo menos dois movimentos discursivos importantes ressaltam nos documentos do Banco Mundial examinados neste artigo. O primeiro conjunto de argumentos investe na ampla desqualificação do professor, da escola, da política educacional e do País para, em seguida, apresentar recomendações quanto às reformas a serem adotadas em resposta aos males apresentados. O segundo apresenta o que considera avanços e/ou progressos educacionais "conquistados" pelo Brasil, enaltecendo políticas que se alinham à sua agenda, indicando novos caminhos e desafios a serem perseguidos. Ficou evidente que as políticas educacionais propostas para a América Latina e Caribe, e especificamente para o Brasil, ao longo de mais de uma década, articulam conjunturas econômicas e educacionais de modo a apresentar cenários de crises e caos que justificam a intervenção do Banco e constituem o berço para suas proposições político-reformistas.

A dinâmica "problema-solução" ou "dificuldades-ações necessárias" configura-se como ponto de partida para o diálogo com governos, nas três esferas administrativas. As pesquisas referidas nos documentos - ora sem fontes citadas, ora com referência à OCDE - são postas na mesa de negociação para legitimar cientificamente seu papel de formulador e proponente de políticas educacionais. Essa associação "crise *versus* reforma", recorrente na documentação, encontra seu objetivo na busca do alívio das tensões inerentes à sociabilidade capitalista, ocultando as causas objetivas da crise do capital. Para Montañó e Duriguetto (2011, p. 181, grifo do autor), "o modo de produção capitalista apresenta uma contradição fundante: a constante *ampliação e socialização da produção* é acompanhada da cada vez maior *apropriação privada do produto*." Trabalhar para a contenção dos conflitos e litígios derivados das relações capital e trabalho e o amortecimento das dissensões entre as classes sociais é uma premissa crucial para a manutenção do modo capitalista de produção, o que implica compartilhar o custo da crise com as áreas sociais - retirando direitos historicamente adquiridos - e redefinir as próprias funções estatais - privatizando seu patrimônio.

As artimanhas do discurso burguês, hegemônico, manifestas na retórica do Banco, disseminam a ideia falaciosa de que a Educação é responsável pelo desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Elidem o movimento objetivo da economia no século XXI, compreendido no conceito de capital-imperialismo (FONTES, 2010), incidindo diretamente na relação capital e trabalho. Tendo em vista legitimar a barbárie do projeto educativo do capital, uma grande ofensiva ideológica vem sendo colocada em curso a fim de sustentar a sociabilidade capitalista. Ao considerar a Educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza, o BM imediatamente coloca para a escola

a responsabilidade pela consecução da sua profecia, o que justifica seu projeto ancorado na “aprendizagem” (WORLD BANK, 2011a, 2011b). O “canto das sereias” a ser rejeitado formula-se como recrudescimento da perversidade bancomundialista – em poucas palavras, do capital – naquilo que entende e defende ser o projeto de educação para a periferia do capital. Sua narrativa, na aparência técnica e bem-intencionada, escamoteia a essência política da produção da subserviência da educação ao capital.

Conquanto não tenhamos abordado o papel reservado aos professores na perspectiva do BM, importa não esquecer que nesse périplo assomam como fundamentais. Se a escola é tida como “incapaz de prover qualidade”, isso se deveria à ação docente, insuficientemente responsabilizada pelos escores a serem alcançados nos exames em larga escala. A “qualidade dos professores” não é problema de somenos importância para muitas organizações multilaterais. A construção da escolarização de classe mundial, como preconizada pelo BM e a ser incorporada pela política nacional de educação, supõe uma intervenção de larga escala sobre os mecanismos de formação docente no País (WORLD BANK, 2013). É o que se constata na publicação *Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BANCO MUNDIAL, 2014); nela o Banco investe na ideia de que “padrões de qualidade” profissional são necessários, assim como “avaliações periódicas de desempenho”. Em tese, um Banco pode dizer “O que um professor deve saber e ser capaz de fazer.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 28).

Estejamos alertas, pois esses argumentos são encontráveis na 3ª Versão do Parecer que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a) e na Resolução (BRASIL, 2019b), ainda sem número, dela resultante aprovada, de forma quase clandestina, em sete de novembro de 2019.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. F. de. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2018/12/ABREUCaio-Fernando-0s-Dragoes-Nao-Conhecem-o-Paraiso.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

ANTUNES, F. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos Princípios Comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez. 2007.

BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC: CNE, 2019a.

BRASIL. CNE. Projeto de Resolução CNE/CP n. XXX/2019. Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, MEC: CNE, 2019b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, p. 7-40, 1996.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

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 & Culturas*, Porto, Portugal, n. 16, p. 133-169, 2001.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

EVANGELISTA, O; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, O. *et al.* Desventuras dos professores na formação para o capital. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo*. Teoria e História. Rio de Janeiro: FIOCRUZ: UFRJ, 2010.

KLEES, S. J. World Bank and Education: Ideological Premises and Ideological Conclusions. In: KLEES, S. J.; SAMOFF, J.; STROMQUIST, N. P. Comparative and International Education: A Diversity of Voices. Boston, Taipei: Sense Publishers Rotterdam, 2012.

KÜENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobra? *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LEHER, R. Da ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, 2005.

MELO, A. A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova Pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 312.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, Classe e Movimento Social*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOTTA, V. C. *Mudanças no pensamento sobre desenvolvimento: o novo desenvolvimentismo brasileiro*. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 5., 2011, Maranhão. *Anais [...]*. Maranhão, 2011. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/DESAFIOS\\_E\\_DIMENSOES\\_CONTEMPORANEAS\\_DO\\_DESENVOLVIMENTOREGIONAL/MUDANCAS\\_NO\\_PENSAMENTO SOBRE\\_DESENVOLVIMENTO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESAFIOS_E_DIMENSOES_CONTEMPORANEAS_DO_DESENVOLVIMENTOREGIONAL/MUDANCAS_NO_PENSAMENTO SOBRE_DESENVOLVIMENTO.pdf). Acesso em: 25 mar. 2018.

MUNDY, K.; MENASHY, F. The World Bank, the International Finance Corporation, and Private Sector Participation in Basic Education: Examining the Education Sector Strategy 2020. In: COLLINS, C. S.; WISEMAN, A. W. (ed.). *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy. International Perspectives on Education and Society*, v. 16, p. 113-131, 2012.

NEVES, L. M. W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, L. M. W. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 312.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Nova York, EUA: ONU, 2000.

PEREIRA, J. M. M. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. P. (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV: FIOCRUZ, 2014.

PRONKO, M. A. O público e o privado nas políticas educacionais contemporâneas. In: II Jornada Latino-americana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa, 2., 2014, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, 2014.

RAMOS, M. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. In: CARVALHO, M. L. (org.). *Cultura, Saberes e Práticas: memória e Histórias da Educação Profissional*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

RODRIGUES, M. M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 350 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTANA, P. E. de A. *As influências do (neo)liberalismo na formação de professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. *Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década*. In: EDIPE, 6., 2015, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia, 2015.

UNESCO. *Declaração de Dakar, Educação para Todos 2000*. Dakar, Senegal: Unesco, 2000.

UNESCO. *Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Incheon: Unesco, 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. *O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012)*. In: PEREIRA, J.M.M.; PRONKO, M. (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

WORLD BANK. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. 2010.

WORLD BANK. *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework*. Human Development Department. Brazil Country Management. Unit Latin America and Caribbean Regional Office. 2001.

WORLD BANK. *Improving teaching and learning through effective incentives: what can we learn from education reforms in Latin America?* Emiliana Vegas and Ilana Umansky. Washington, DC, 2005.

WORLD BANK. *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. 2011a.

WORLD BANK. *Making Schools Work New Evidence on Accountability Reforms*. 2011b.

WORLD BANK. *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*. 2006.

WORLD BANK. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: a framework paper*. 2014.

WORLD BANK. *What Matters Most for Student Assessment Systems: a framework paper*. 2012.

WORLD BANK. *What Matters Most for Teachers Policies: a framework paper*. 2013.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, O. O que revelam os *slogans* na política educacional. Araraquara: Junqueira Marin, 2014.

Endereço para correspondência: Rua Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; olindaevangelista35@hotmail.com.

Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e23206 | E-ISSN 2177-6059