

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS

ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DA PROPOSTA
EDUCACIONAL *APRENDIZAGEM PARA TODOS* DO GRUPO
BANCO MUNDIAL

JOÃO PESSOA
2014

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS

ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DA PROPOSTA
EDUCACIONAL *APRENDIZAGEM PARA TODOS* DO GRUPO
BANCO MUNDIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges

JOÃO PESSOA
2014

Catálogo bibliográfico: Rejane Medeiros Borges (CRB 15)

S237a Santos, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva.

Análise psicopedagógica da proposta educacional *Aprendizagem para Todos* do Grupo Banco Mundial / Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos. – João Pessoa, 2014.

127f. : il.

Monografia - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Psicopedagogia.

Orientador(a): Maria Creusa de Araújo Borges.

1. Políticas educacionais - Banco Mundial. 2. Aprendizagem para Todos – Visão psicopedagógica. 3. Aprendizagem para Todos – Crítica. I. Borges, Maria Creusa de Araújo (Orientadora). II. Título.

CDU – 37.014(043.2)

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS

ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DA PROPOSTA EDUCACIONAL *APRENDIZAGEM*
PARA TODOS DO GRUPO BANCO MUNDIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges

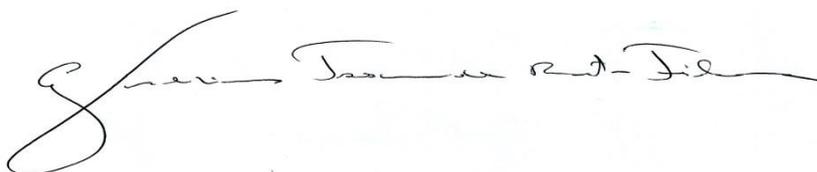
Aprovado em: 15/08/2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges (Orientadora)

Universidade Federal da Paraíba



Prof.^o Dr.^o Galdino Toscano de Brito Filho (Membro)

Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Mônica Dias Palitot (Membro Suplente)

Universidade Federal da Paraíba

*“Dedico a todos que foram usados por Deus para
que eu chegasse até aqui”*

AGRADECIMENTOS

A JESUS CRISTO, autor e consumidor da minha fé, pois Ele me fez chegar à Universidade. Sem dúvidas, a formação universitária é cumprimento da promessa dEle em minha vida. Toda honra e toda glória seja dada a Ele!

A minha querida Maria Teresa Fernandes da Silva (mãe), que passa a ver um sonho realizado: um filho graduado. Como também, por sempre alimentar em mim e em Carol (irmã) o sonho de ter uma vida melhor.

A todos os meus amigos/irmãos moradores da Residência Universitária Masculina e Feminina da UFPB, pois, muitas vezes, eles tiveram paciência para me suportar nos momentos de estresses e de chatices, dando-me conselhos por meio de palavras ou, até mesmo, por meio do silêncio.

Aos que me acolheram nas primeiras semanas de Universidade. Saibam que a proteção dos vossos telhados contribuíram para minha formação acadêmica.

A família “Jogral Frutos do Espírito”, pois foram testemunhas de muitas promessas de Deus feitas a mim. Por meio deles, agradeço a todos os meus irmãos em Cristo.

A professora Maria Creusa de Araújo Borges (orientadora), pois foi instrumento de Deus para me inserir no ramo da pesquisa científica. Em nome da mesma agradeço a todos os meus professores do Ensino Superior, uma vez que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

A professora Maria das Graças de Almeida Baptista e ao grupo de pesquisa que a mesma coordena, pois as discussões nele feitas foram fundamentais para a compreensão da sociedade capitalista em que vivemos.

Aos professores Albino Dantas (até hoje me lembro do dia em que entramos no BJ) e João Neves, pois seus incentivos me ajudaram a concluir o Ensino Médio. Em nome deles agradeço a todos os meus professores do Ensino Médio.

Aos diretores do Colégio Pio XII e do Colégio Presbiteriano Agnes Erskine, pois foram instrumentos de Deus para a minha entrada na Universidade.

A todos os meus familiares e amigos, porque através deles Deus me ensinou a lutar por meus objetivos.

A Robson Fróes, Roberto Ribeiro e Daniel Gonçalves por meio dos quais agradeço a todos os meus ex-técnicos de atletismo.

A todos que um dia foram usados por Deus para me ajudar: através de uma passagem de ônibus, para ir ao colégio; através de um prato de comida, para não me ver com fome;

através de um abrigo, para não me ver abatido devido aos problemas da vida; através de palavras de conforto e ânimo; através de um abraço; entre outros.

Por fim, reitero meus votos de agradecimento a JESUS CRISTO.

“Confia no SENHOR de todo o teu coração e não te estribes no teu próprio entendimento”

(Provérbios 3:5)

RESUMO

As atuações das organizações internacionais no campo da educação têm propiciado significativos debates acerca da construção das políticas educativas dos Estados. Entre as mesmas, ganha destaque o Grupo Banco Mundial que, desde a década de 1960, elabora recomendações político-educacionais aos seus países-membros, sendo o Brasil um deles. Nessa feita, dentre os documentos lançados por ele está o Aprendizagem para Todos (2011) que trata das estratégias para aprendizagem daquele organismo para o decênio 2011-2020. Nesse contexto, objetiva-se compreender, sob a visão psicopedagógica, o conceito de aprendizagem dessa organização internacional, como, também, os impactos que o mesmo pode vir a causar no modelo educacional brasileiro. Para dar viabilidade ao estudo, realiza-se uma pesquisa documental. Nas palavras de Gil (2009), essa metodologia nos permite analisar os mais variados tipos de documentos, a ponto de compreender as ideologias que estão colocadas por traz de cada traço dos mesmos. Os resultados auferidos comprovam que, através do documento Aprendizagem para Todos, o Grupo Banco Mundial privilegia um modelo eminentemente econômico em matéria de educação, onde os discentes são considerados clientes, e o ensino é como um produto passível de compra, troca e venda. Por fim, percebe-se que, na sociedade contemporânea, tem emergido uma demanda típica de educação capitalista, que é caracterizada pela venda de ensino-aprendizagem das mais variadas qualidades e com os mais variados preços.

Palavras-chave: Grupo Banco Mundial. Aprendizagem para Todos. Visão Psicopedagógica.

ABSTRACT

The international organizations procedures in the field of education have provided essential debates about the construction of the educational policies of the countries. Among those discussions, is highlighted the World Bank Group which since the 1960s draws up political and educational advices to its member countries, and Brazil as one of them. Furthermore, among the documents launched by the Bank is “Learning for All” (2011) which deals with strategies for learning that organization for ten years from 2011 to 2020. In fact, the main goal of this paper is comprehend, through a psycho-pedagogical view, the concept of learning of that international organization, and also the impact that it might cause in Brazilian educational model. To strengthen this research, has been held a desk research. Gil (2009) suggests that this methodology supports the hypothesis that all kinds of documents o that allows us of understanding the ideologies which are placed behind each trace of them. The current results demonstrate that, through the document Learning for All, the World Bank Group focuses an entirely economic model in education; which students are considered clients, and teaching is liable as a buying product, sale and exchange. Finally, it is clear that, in contemporary society, has emerged a typical demand of capitalistic education, characterized by the sale of teaching varying learning of qualities and price ranges.

Key words: World Bank Group. Learning For All. Psycho-pedagogical view.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1	Linhas de atividade do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)	24
Diagrama 2	Efeito cascata presumido pelo <i>Aprendizagem para Todos</i>	66
Diagrama 3	Vias sugeridas pelo Grupo Banco Mundial para a realização de reformas educacionais	79
Gráfico 1	Projetos Específicos do Banco Mundial para a Educação Brasileira, publicados antes e depois do <i>Aprendizagem para Todos</i>	47
Gráfico 2	Projetos Específicos do Banco Mundial para a Educação Brasileira, publicados após o <i>Aprendizagem para Todos</i> .	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento	23
AIEA	Agência Internacional de Energia Atômica	16
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos	23
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento	23
BM	Banco Mundial / Grupo Banco Mundial	13
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul	65
CIADI	Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos	23
CF	Constituição Federal	76
CFI	Corporação Financeira Internacional	23
CNS	Conselho Nacional de Saúde	57
EJA	Educação de Jovens e Adultos	37
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio	68
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura	16
FMI	Fundo Monetário Internacional	14
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano	22
IES	Instituições de Ensino Superior	44
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	75
MEC	Ministério da Educação e Cultura	36
OACI	Organização da Aviação Civil Internacional	16
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico	18
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica	18
OI	Organização(ões) Internacional(is)	15
OIT	Organização Internacional do Trabalho	16
OMC	Organização Mundial do Comércio	14
OMI	Organização Marítima Internacional	16
OMM	Organização Meteorológica Mundial	16
OMPI	Organização Mundial da Propriedade Intelectual	16
OMS	Organização Mundial da Saúde	16
OMT	Organização Mundial de Turismo	16
ONU	Organização das Nações Unidas	15
ONUDI	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial	16

OPAQ	Organização para a Proibição das Armas Químicas	16
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil	37
PIB	Produto Interno Bruto	20
PISA	Programme for International Student Assessment	75
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	37
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	37
ProUni	Programa Universidade para Todos	37
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	43
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso	88
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação	69
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	56
UIT	União Internacional de Telecomunicações	16
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	16
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância	33
UPU	União Postal Universal	16
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas	19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O BANCO MUNDIAL: CONTEXTOS DE CRIAÇÃO E DE ATUAÇÃO	18
1.1 O GRUPO BANCO MUNDIAL E SUAS AGÊNCIAS	23
1.1.1 O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)	23
1.1.2 Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)	25
1.1.3 Corporação Financeira Internacional (CFI)	26
1.1.4 Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI)	29
1.1.5 Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI)	30
2 O GRUPO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO	33
2.1 O GRUPO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO MUNDO: APONTAMENTOS INICIAIS	33
2.2 O GRUPO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	36
3 APONTAMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O PONTO DE VISTA PSICOPEDAGÓGICO	49
4 METODOLOGIA	52
4.1 DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS	52
4.2 ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO	53
4.3 IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES	54
4.4 LOCALIZAÇÃO DAS FONTES E OBTENÇÃO DO MATERIAL	55
4.5 TRATAMENTO DOS DADOS	56
4.6 CONSTRUÇÃO LÓGICA E REDAÇÃO DO TRABALHO	57
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
7 REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Não obstante a escassez de pesquisas sobre política educacional na área da Psicopedagogia, o presente trabalho analisa as influências da política educacional recomendada pelo Grupo Banco Mundial (BM) no tocante aos seus impactos na gestão do ensino-aprendizagem no Brasil. As interfaces da Psicopedagogia, no campo da política educacional, ganham centralidade no debate contemporâneo da área, por dois motivos descritos abaixo.

O primeiro diz respeito ao fato de que os profissionais da Psicopedagogia, seja com aprofundamento na linha institucional ou na linha clínica, lidarão com aprendentes alocados em um macrossistema socioeconômico gerido pela percepção de que o Brasil é um país em desenvolvimento, eminentemente marcado pelo viés exportador de mercadorias (ROMANELLI, 2013). A produção educacional-científica é modelada pelos organismos internacionais para que este papel seja cumprido. Portanto, o aprendente que está sendo atendido por um psicopedagogo, entre outras problemáticas, recebe pressões escolares para que obtenha êxito na vida escolar, adentre no mercado de trabalho e desenvolva as capacidades necessárias às necessidades do sistema capitalista.

Nesse raciocínio, a criticidade e subjetividade dos indivíduos não são consideradas como primordiais ao processo educativo. Ao invés de criticizar efetivamente aos sujeitos, outorga-se a eles uma *criticidade controlada*. Isto é, se dá aos mesmos a possibilidade de criticar, porém dentro de um limite de abstração que não é o suficiente para ir a fundo nas causas dos problemas sociais, ou seja, os sujeitos ao se depararem com circunstâncias sociais desfavoráveis, criticarão, mas terão ínfimas possibilidades de mudar o *status quo*.

O segundo motivo refere-se ao fato de que as dificuldades escolares não podem ser analisadas, apenas, a nível microssistêmico, mas, também, a nível macro. Assim, fica latente que o trabalho aqui apresentado não almeja analisar os “distúrbios/transtorno de aprendizagem”, tais como dislexia, dislalia e disortografia, nem oferecer minúcias sobre as formas de ocorrência de problemas de aprendizagem. Porém, almeja-se a compreensão de que as dificuldades no ensino-aprendizagem da educação básica têm como égide barreiras que estão para além da metodologia da escola onde o indivíduo está alocado/matriculado, pois tem epicentro nos fatores verticais do modelo político educativo outorgado ao Brasil.

Não se pode desconsiderar os fatores externos, positivos ou negativos, que podem influenciar no processo de construção dos saberes, como: pedagogia utilizada pelo professor; qualidade dos materiais utilizados para o ensino (ex.: quadro, carteira, papel); problemáticas

concernentes à alimentação (ex.: boa ou má nutrição); distância percorrida pelo aprendiz para chegar ao centro de ensino formal; problemáticas familiares. Ou, até mesmo, os problemas intrínsecos, como: déficits neuro-biológico-estruturais (e. g. má formação do sistema nervoso central, especificamente em áreas concernentes à leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático); inabilidade motora (deficiências de cunho físico); déficits auditivos; déficits oftalmológicos (SÁNCHEZ-CANO; BONALS, 2008; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

Todas as barreiras acima elencadas são passíveis de análise, pois influenciam, direta ou indiretamente, o sucesso escolar. Mais do que isso, a construção da aprendizagem dos sujeitos. Contudo, reitera-se que o presente trabalho tenta lançar as bases para uma correlação entre a proposta psicopedagógica, segundo a qual o ensino-aprendizagem deve levar em consideração as subjetividades do sujeito, e os ditames das agências multilaterais, que, nos últimos, anos vêm apresentando interesses sobre o campo educativo. Nas palavras de Escarião (2011), as grandes organizações mundiais, tais como o Grupo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), pelos seus poderes de capital e pelo caráter multinacional, são os grandes balizadores no tocante à implementação de políticas que gerem impactos nos setores sociais dos países que as recebem, inclusive para o recorte educacional¹.

As orientações desses organismos internacionais obrigam os países a adotarem medidas básicas de globalização sócio-histórico-cultural em troca de auxílios financeiros, auxílios técnicos e auxílios no mapeamento de viabilidades nas transações comerciais em âmbito internacional (BORGES, 2010; FONSECA, 1998; ESCARIÃO, 2011; SGUISSARDI, 2000). Dentre algumas medidas básicas, podem ser destacadas: o ajuste preços ao mercado internacional; exportar, em detrimento de importar; minimização extrema das regulações do Estado na economia; minimização do Estado frente às políticas sociais, transformando-as em ações compensatórias e indefesas ao Estado (SANTOS, 2002 apud ESCARIÃO, 2011).

Devido ao fato de existirem inúmeras agências multilaterais para promoção dos setores sociais (e. g. educação, saúde, segurança pública e habitação), elegeu-se para análise da postura das agências do Grupo Banco Mundial (BIRD, AID, CFI, AMGI, CIADI), no tocante ao setor da educação. A escolha deveu-se por quatro motivos: (1) o Brasil participou da criação do Banco Mundial; (2) o Brasil é membro de três, das cinco agências do Grupo

¹ Nas palavras de Sguissardi (2000), o BM e o FMI se vincularam como organismos especializados da ONU no ano de 1947. No início, as finalidades do BM eram exclusivamente voltadas para o aspecto econômico, depois que se voltam ao setor educacional, no fim da década de 1960.

Banco Mundial; (3) o Grupo Banco Mundial lança propostas educativas aos seus países-membros, de modo a enquadrá-los em um modelo educativo padronizado mundialmente; (4) o Grupo Banco Mundial/BIRD lançou sua última proposta educativa com o título *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* e, uma vez que a ciência psicopedagógica tem como objeto de estudo a aprendizagem, dá-se ênfase para a concepção de aprendizagem disseminada pelo organismo.

O objetivo geral do estudo é compreender, à luz da Psicopedagogia, a proposta de aprendizagem defendida pelo Grupo Banco Mundial, a partir da análise do documento denominado *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (2011). A partir disso, são circunscritos os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar o(s) tipo(s) de conhecimento(s) preconizado(s) pela proposta educacional do Grupo Banco Mundial; (2) Elencar as estratégias de atuação do Grupo Banco Mundial para com a educação; (3) Estabelecer paralelos entre a proposta educativa do Grupo Banco Mundial e o caráter econômico do mesmo; (4) Promover o debate sobre Política Educacional dentro da área psicopedagógica brasileira.

Assim, entende-se que as organizações internacionais (OI) são associações entre países, com a finalidade de buscar a realização de interesses em comum (SEITENFUS, 2005). Segundo este autor, elas surgem e se balizam por meio de um tratado, no qual ficam explicitadas suas intenções de planejamento e atuação. Nesse sentido, a lógica de apoio mútuo é fundamental para a atuação desses organismos. Existem inúmeras OI espalhadas pelo mundo. Umas, com caráter bilateral, onde os acordos ficam restritos ao apoio mútuo entre dois Estados. Outras têm caráter multilateral, nas quais os acordos podem envolver mais de dois Estados-membros².

Nas palavras de Seitenfus (2005), as OI especializadas apresentam três características básicas: nasceram de acordos entre países; no âmbito de sua criação, elas foram atribuídas de assuntos específicos para atuação; e, têm um vínculo direto ou indireto com a Organização das Nações Unidas (ONU) (SEITENFUS, 2005). Cabe frisar que essas organizações, embora tenham acordos com a ONU, apresentam autonomia contenciosa e jurídica (SEITENFUS, 2005).

²A nosso ver, os acordos do Banco Mundial (BM) – OI que se constitui como objeto do presente estudo – podem ser bilaterais ou multilaterais. Porém, o financiamento das medidas tomadas advém de um fundo próprio do organismo, fundo este que é mantido por todos os Estados-membros. Logo, a literatura concernente à área pode vir a apresentar unicamente a denominação “agência de cunho multilateral”.

O marco originário dessas OI pode ser considerado em dois momentos: primeiro, em meados do século XIX, quando o capitalismo avança na Europa e gera uma necessidade de os países daquele continente estruturarem redes de transporte, produção e comunicação para dar viabilidade e acelerarem a venda e compra dos bens produzidos; e, o segundo, após o final da Segunda Guerra Mundial, mas nesse contexto a necessidade das OI estavam atreladas à reconstrução e desenvolvimento das nações consideradas atrasadas (BORGES, 2010; FONSECA, 1998, 2013; SEITENFUS, 2005).

As OI começaram a padecer de um mal que, até nos dias atuais, as afeta: a *politização* (SEITENFUS, 2005). Este termo se refere ao fato de essas organizações estarem perdendo paulatinamente seu caráter de homogeneidade, dando espaço a heterogeneidade (SEITENFUS, 2005). Um exemplo clássico disso se dá quando os países considerados desenvolvidos terem suas concepções e modelos aceitos como legítimos para a construção de um “mundo mais justo e menos desigual”. Essa ideia está eminentemente atrelada às ajudas de caráter técnico. Dessa forma, ao proporem medidas de equalização das economias mundiais – no setor educativo, principalmente –, estes países lançam mão da heterogenia para defender sua produção econômica e, conseqüentemente, seu poder de mando/escolha em uma lógica do “quem tem mais, manda mais”. Dando ênfase a este debate, Seitenfus (2005) classifica as OI em quatro classes distintas (A, B, C, D), que são discutidas abaixo.

A) de estrutura de cooperação econômica: Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO); Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (ONUDI); Organização Mundial do Comércio (OMC).

B) de estrutura de cooperação social: Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Mundial da Saúde (OMS).

C) de estrutura de cooperação em comunicações: União Postal Universal (UPU); União Internacional de Telecomunicações (UIT); Organização da Aviação Civil Internacional (OACI); Organização Marítima Internacional (OMI).

D) de cooperação com fins específicos: Organização Meteorológica Mundial (OMM); Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA); Organização para a Proibição das Armas Químicas (OPAQ); Organização Mundial de Turismo (OMT). Estes dados confirmam a pressuposição de que as políticas educacionais do Banco Mundial têm uma lógica econômica como subsidiadora, pois o mesmo está enquadrado na classe A.

Fonseca (1998) nos ensina que, ao lado do FMI, as determinações políticas do BM se atêm ao fomento da globalização econômica. E, enquanto o primeiro tem a função de conceder empréstimos para assuntos macroeconômicos, da mesma forma que fixar códigos de procedimento político aos países credores, o segundo se dirige a projetos sociais e econômicos de maior especificidade (FONSECA, 1998). Seria inoportuno de nossa parte não considerar que as trocas de conhecimentos e apoio não funcionam de maneira igualitária entre os países-membros de quaisquer blocos regionais. Esta não-equalização em suas bases nos paradigmas da globalização.

Desde a década de 1970, o Banco Mundial tem servido como um coordenador da globalização mundial. Para tal posicionamento, ele tem investido em produções documentais de viés teórico-conceitual, com ênfase na área sócio-política (FONSECA, 1998). Assim, para investigar os fenômenos concernentes à educação brasileira e as atuações do Banco Mundial, realizou-se uma pesquisa de caráter documental.

A Pesquisa Documental é descrita por Gil (2009), como sendo um procedimento metodológico que permite ao pesquisador a compreensão dos paradigmas constituintes dos mais diversos documentos. Estes, por sua vez, dizem respeito a todo e qualquer material, impresso ou não, expelido e/ou produzido por qualquer sujeito ou organização, seja da esfera pública ou privada – o que inclui artes plásticas, peças artesanais, documentos jurídicos, entre outros.

Seguindo essa vertente metodológica, o trabalho apresenta contribuições ao campo da política educacional, ao longo de seis capítulos que versam, de maneira crítica, a respeito dos posicionamentos do Banco Mundial para com a educação no mundo, com ênfase no caso brasileiro. Outrossim, reitera-se que a visão para tal análise foi eminentemente psicopedagógica, logo, as problemáticas discutidas endossam a construção dessa ciência em terras brasileiras.

1 O BANCO MUNDIAL: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DE ATUAÇÃO

O Banco Mundial (BM) nasceu em Julho de 1944, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a conferência de Bretton Woods, ocorrida nos Estados Unidos da América (EUA) (ALMEIDA, 2003; BORGES, 2010; MELLO, 2012; SEITENFUS, 2005; SGUISSARDI, 2000), sendo o Brasil um de seus fundadores (ALMEIDA, 2003). O país sede do Banco é os Estados Unidos da América. O objetivo de criação deste organismo foi, sem dúvidas, a reconstrução de algumas das economias da Europa que foram devastadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O que, em 1947, o tornou voltado para o desenvolvimento, no contexto do Plano Marshall (SEITENFUS, 2005).

Segundo Mello (2012) e Seitenfus (2005), o Plano Marshall se configurou em um projeto de ajuda econômica e técnica dos Estados Unidos da América para a Europa Ocidental. E para coordenar as propostas reconstrutivas ensejadas pelo Plano, foi criada em 1948 a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que em 1960 foi substituída pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SEITENFUS, 2005). Dentre os países que se beneficiaram com esta medida, estão: Alemanha, França e Grã-Bretanha – além do Japão, embora pertencente ao continente asiático (MELLO, 2012).

Coadunando com essa assertiva, Martins e Farias (2007) dizem que o contexto da Segunda Guerra Mundial foi decisivo para a emergência dos pressupostos da economia baseada no capital. Logo, o surgimento do BM, como um organismo multilateral de apoio financeiro, foi um dispositivo para este viés econômico. Em uma releitura dos pressupostos de Seitenfus (2005), podemos inferir que desde a sua criação, o BM segue o *princípio da condicionalidade*, segundo o qual, os empréstimos são concedidos em parcelas onde, caso o país beneficiário cumpra as metas preestabelecidas para determinado prazo, ele recebe a outra parcela do empréstimo por parte do Banco.

Dessa maneira, os conceitos de *ajuda financeira/econômica* e de *auxílio monetário* ganham contornos diferentes. O primeiro, diz respeito ao retorno de médio e longo prazo; já o segundo, a retornos de curto prazo (SEITENFUS, 2005). No bojo dessas perspectivas, o BM, desde as suas primeiras intervenções, lança mão de tais pressupostos para conferir empréstimos aos países-membros – sempre levando em consideração o valor de capital que o país envolvido na operação possua.

Somada à proposição de ajuda econômica, a luta ideológica contra os ideais comunistas no contexto da Guerra Fria, que já ganhavam proeminência em alguns dos países

do Velho Continente, foi uma tônica – embora entrelinhas – utilizada pelos organizadores do Banco (MELLO, 2012). Os Estados Unidos da América (EUA) detêm a liderança das posições tomadas pelo BM desde que o mesmo foi criado, em julho de 1944. Dessa maneira, quando a Segunda Guerra termina, a divisão mundial em dois blocos econômicos, o Capitalista e o Socialista, foi aquecida por este organismo.

Com o desenrolar da Guerra Fria³, o Banco Mundial, nas palavras de Seitenfus (2005), passa por mudanças substanciais no que tange aos objetivos de sua atuação. Cabe lembrar que em todo o momento os EUA comandavam estes direcionamentos – sempre balizados pela lógica de criação do organismo, logo, pelo fator econômico. Nas palavras daquele autor, as características de atuação giraram em torno de cinco grandes momentos que duraram, em média, onze anos cada. Tais períodos foram: 1945-1956; 1956-1968; 1968-1980; 1980-1994; e, 1994-2005. Nas linhas abaixo são apresentadas as características concernentes aos mesmos, apresentadas pelo autor.

O período de 1945-1956: empréstimos para a Europa Ocidental, objetivando acordos comerciais no contexto do Plano Marshall. E, até a década de 1960, o BM auxilia nas medidas estratégicas da Guerra Fria (SGUISSARDI, 2000). De 1956-1968: auxílios para o favorecimento de indústrias na América Latina, com foco em “telecomunicações”, “energia” e “transportes”. No ano de 1956, doze anos após a criação, o BM passa a fornecer empréstimos às economias em desenvolvimento, sobretudo às da América Latina. As proposições teóricas de Mello (2012) defendem que, na década de 1960, um novo olhar político do Banco é configurado, a saber: o nascimento de assuntos de natureza técnica para a área de educação.

Entre 1968 e 1980, se destacam: o desenvolvimento de projetos para as áreas da educação e da agricultura – nesta época houve um aumento da dívida externa de alguns países que passavam/passam pelo estágio do desenvolvimento. Pondo em evidência a década de 1970, pode-se afirmar que este organismo trabalhou em prol da construção do que hoje é denominado *Neoliberalismo*, como também se esforçou para ajudar na superação da crise do Estado do Bem-Estar (SGUISSARDI, 2000) nos países centrais do capitalismo.

No intervalo temporal de 1980 a 1994: políticas de ajuste com impactos macroeconômicos; e, atenuação de tensões advindas do social. Segundo Sguissardi (2000), a década de 1990 foi marcada por diretrizes do BM para a construção da concepção neoliberal

³ A Guerra Fria se configurou em um conflito puramente ideológico, onde a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os EUA duelavam pelo controle dos outros países. Em uma releitura de Seitenfus (2005) é possível afirmar que esta guerra se desenrolou do final da década de 1940 até o ano de 1989. Ela foi denominada de *fria* porque se conteve ao plano organizacional dos países controlados, em detrimento de muitos ataques por meio de material bélico.

de mercado por meio do que foi denominado de Consenso de Washington. E, no ínterim de 1994 a 2005: existe a promoção de programas direcionados às classes econômicas hipossuficientes dos países-membros. Nessa fase, ocorrem reformas para a promoção da abertura econômica, desregulamentação e privatização dos setores públicos. Durante esses anos, o órgão também cria medidas voltadas para o desenvolvimento sustentável (SEITENFUS, 2005).

Uma vez que as modificações políticas de caráter macroeconômico, em vigor após o final dos anos 1980, ao contrário de resolver os problemas, apenas os atenuaram – o que foi demonstrado pela diminuição do Produto Interno Bruto (PIB) de boa parte dos países pobres, como também pela elevação dos índices de desemprego e de fome –, o BM lança um documento denominado *Depois do consenso de Washington: a importância das instituições* (SGUISSARDI, 2000). Dez anos depois do Consenso, quando o documento foi lançado, era claro o fato de que o desenho das políticas não levava em consideração os fatores sócio-históricos dos países onde elas eram implantadas, mas, sim, apenas a economia, o que provocava reduções analíticas baseadas no economicismo (CORAGGIO, 1996 apud SGUISSARDI, 2000).

Sobre o intermeio de 1994 a 2000, cabe ressaltar os pressupostos de Solé (1995), quando afirma que a este organismo estavam atrelados os seguintes objetivos: auxiliar a reconstrução e os prospectos desenvolvimentistas dos Estados-membros, estimulando os meios produtivos daqueles países com parco desenvolvimento; aumentar o equilíbrio econômico, a médio e a longo prazo, elevando a produtividade e o nível de vida⁴; e, proporcionar boas condições de trabalho no território dos países-membros.

As metas colocadas acima seriam alcançadas por meio de empréstimos do BM para empresas do setor público ou privado. Da mesma forma que através da realização do envio de técnicos e especialistas para avaliarem a situação-problema vivenciada naquela nação, a partir dessa avaliação, esses técnicos desenvolveriam planejamentos para remover os encaixos, como também, o BM contribuiria para a formação de pessoal qualificado para resolver as problemáticas específicas (SGUISSARDI, 2000).

A análise feita por Seitenfus (2005) vai até o ano 2005. Porém, é possível considerar que, no período compreendido entre 2005 e 2014, as políticas bancárias não se distanciaram do desenvolvimento econômico para a erradicação da pobreza; do desenvolvimento econômico para a escolaridade de meninas e mulheres; desenvolvimento econômico baseado

⁴ Fonseca (1998) também discute sobre as atuações de longo prazo geridas pelo BM.

no viés ecológico, com vistas à proteção dos Estados-membros para com seus ecossistemas, incluindo a diminuição das taxas de emissão de CO₂ na atmosfera; desenvolvimento econômico em países da África, com foco no empoderamento de mulheres por meio da educação; e, desenvolvimento econômico contra a discriminação racial.

O caractere *desenvolvimento econômico*, sem dúvidas, marca as proposições do Banco Mundial. Uma análise sobre o mesmo não pode prescindir da compreensão da dinâmica do capital e, principalmente, do fortalecimento das grandes potências como norteadoras das diminuições dos conflitos econômicos nos países em desenvolvimento e dos povos que vivem abaixo da linha da pobreza. Por um lado, isso se mostra um tanto quanto contraditório, pois, se de um lado, o BM se propõe a sanar os problemas mundiais, principalmente, no que tange ao acesso à educação, promovendo por meio deste o desenvolvimento dos países, de outro, ele protege as grandes economias, o que inclui o destaque destas no ramo científico e tecnológico.

Se toda riqueza advém da exploração, logo podemos entender que, de uma maneira ou de outra, o Banco protege uma balança comercial favorável a uma porcentagem de desemprego; como também a discrepância educacional entre “patrões” e “empregados” e o acúmulo exorbitante de capital. É bem verdade que o discurso deste organismo é fruto de disputas ideológicas e posições contraditórias, até mesmo entre os seus países-membros. Dá subsídio a essa assertiva o fato de que, ao mesmo tempo em que o BM auxiliou a reconstrução econômica dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, ele também serviu de apanágio aos EUA para que o mesmo viesse a lançar suas bases para vir a se tornar uma superpotência mundial, pois, uma vez que controlava a concessão de empréstimos aos países devastados, também impunha suas políticas regulatórias.

É nítido o objetivo do BM com relação à educação. A compreensão das bases desse entendimento requer dar centralidade ao fato de que a internacionalização dos mercados tem se dado em uma lógica neoliberal. Logo, investir em um mínimo de leitura e de escrita (alfabetização) é suficiente para a geração de mão de obra barata que atenda aos desejos do mercado. Assim, com a expansão econômica, as demandas do mercado têm requerido dos sistemas educacionais o máximo de indivíduos com formação básica, ou seja, têm requerido indivíduos capazes de competirem pelas vagas de emprego, diga-se de passagem, com baixa remuneração, desprovidos dos serviços mínimos de atenção à saúde e com ínfimos níveis de salubridade. Vagas essas deixadas por aqueles que não suportaram a longa jornada de trabalho sem o retorno condizente com o esforço depreendido.

No âmago desse discurso, o Grupo Banco Mundial assume um papel de protetor da ideia de que os investimentos nos níveis básicos de ensino favorecem a diminuição da pobreza, por defender que o incentivo governamental deve cair sobre aquele nível de educação, relegando às responsabilidades para com este ao setor privado (BORGES, 2010). Embora os países que recebem apoio do BM tenham melhorado o ndice de Desenvolvimento Humano (IDH), como  o caso do Brasil, as desigualdades sociais permanecem fazendo o papel do “outro peso da balança denominada sociedade” – promovendo o equilíbrio entre *riqueza material e desigualdade na distribuição de riquezas*.

No bojo das ações relativas ao setor educacional, o viés da “rentabilidade social” é uma marca presente nas perspectivas desse organismo monetário. Isso pode ser visto no documento *La enseanza superior: las acciones derivadas de la experiência* que, na avaliação de Borges (2010), demonstra que a ligação entre o ensino básico e o BM estão asseguradas pelo retorno financeiro. Ou seja, caso os investimentos fossem direcionados ao nível superior de ensino, o Estado despenderia mais do que o retorno a ser recebido.

Borges (2010) nos informa que, ao criar o documento *La educacion en los países em desarrollo*, o BM em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), d um novo tom ao investimento em educação. Agora, se destacam o crescimento econmico e o social. No documento,  universidade  outorgada a responsabilidade de criar conhecimentos e socializ-los. Na esteira do pensamento da autora, o documento acima referido, fruto de uma união entre o BM e a Unesco, enfatiza total abertura para a atuação do setor privado, uma vez que distingue dos principais tipos de instituições de ensino superior: de um lado, a Universidade – local que está no topo da pirâmide educacional, principalmente, por ser um ambiente para a realização de pesquisas científicas; e, do outro, as demais instituições – que se direcionam unicamente para o ensino, a fim de fomentar as formações profissionais para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos tais instituições de ensino superior,  perceptível que nas faculdades o setor de produção de pesquisa científica praticamente inexistente. Assim, os indivíduos que adentram nas mesmas, na maioria dos casos não se constituem em uma massa crítica de cidadãos – pois, apenas, o viés do Ensino não favorece uma investigação e problematização aprofundada acerca do social. Nesse sentido, podemos afirmar que, não necessariamente quem adentra na educação superior vai tornar-se um crítico da realidade, logo, dificilmente estará consciente dos problemas sociais atrelados  manutenção do *status quo*.

1.1 O GRUPO BANCO MUNDIAL E SUAS AGÊNCIAS

O que antes era denominado apenas de Banco Mundial passou também a ter a denominação Grupo Banco Mundial, assim, quando a literatura contemporânea faz menção à sigla BM, se refere ao “Banco Mundial” e ao “Grupo Banco Mundial”. Em uma releitura da obra de Seitenfus (2005), podemos compreender que a nomenclatura “Grupo Banco Mundial” surgiu após o advento das cinco instituições multilaterais que o compõem. Tais instituições componentes, são: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); e, Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI)⁵ (SEITENFUS, 2005).

A discussão acerca das instituições constituintes do organismo é de suma relevância, pois cada uma delas tem pontos estratégicos de atuação. Neste sentido, para efetivar sua abrangência frente aos países-membros – que não necessariamente estão atrelados às cinco agências/instituições de maneira concomitante – as linhas de atuação ora se encontram ora seguem caminhos diferentes, porém com um fim comum: o desenvolvimento econômico e o fortalecimento dos processos de globalização. Dessa forma, nas linhas abaixo são apresentados os perfis de cada uma delas, de acordo com as definições do próprio BM⁶.

1.1.1 O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

O desenvolvimento através de empréstimos, produtos de gestão de riscos, serviços de análise e medidas de assessoramento são alguns dos pilares de atuação desta agência. Ela foi criada em 1944, sendo a primeira subdivisão do Grupo Banco Mundial. Seu primeiro empréstimo é datado de 1947⁷. Atualmente, ela tem 187 países-membros, os quais funcionam em um sistema de cooperativa, logo, em um sistema de ajuda mútua. É considerado um dos maiores custeadores de projetos desde a sua criação. Os fundos do BIRD são alimentados

⁵ As siglas adotadas são as mais usadas na literatura nacional (ALMEIDA, 2003; BORGES, 2010, 2013; FONSECA, 1998, 2013; MELLO, 2012; ROMANELLI, 2013; SEITENFUS, 2005; SGUISSARDI, 2000). Os nomes, em inglês, das agências do Grupo Banco Mundial são: *The International Bank for Reconstruction and Development* (BIRD); *The International Development Association* (AID); *The International Finance Corporation* (CFI); *The Multilateral Investment Guarantee Agency* (AMGI); e, *The International Centre for Settlement of Investment Disputes* (CIADI), respectivamente.

⁶ As informações expostas no trabalho, sobre as agências do Grupo Banco Mundial (países-membros, atuações, entre outras), também correspondem a uma releitura das informações expostas na página eletrônica do organismo (<http://www.worldbank.org/>).

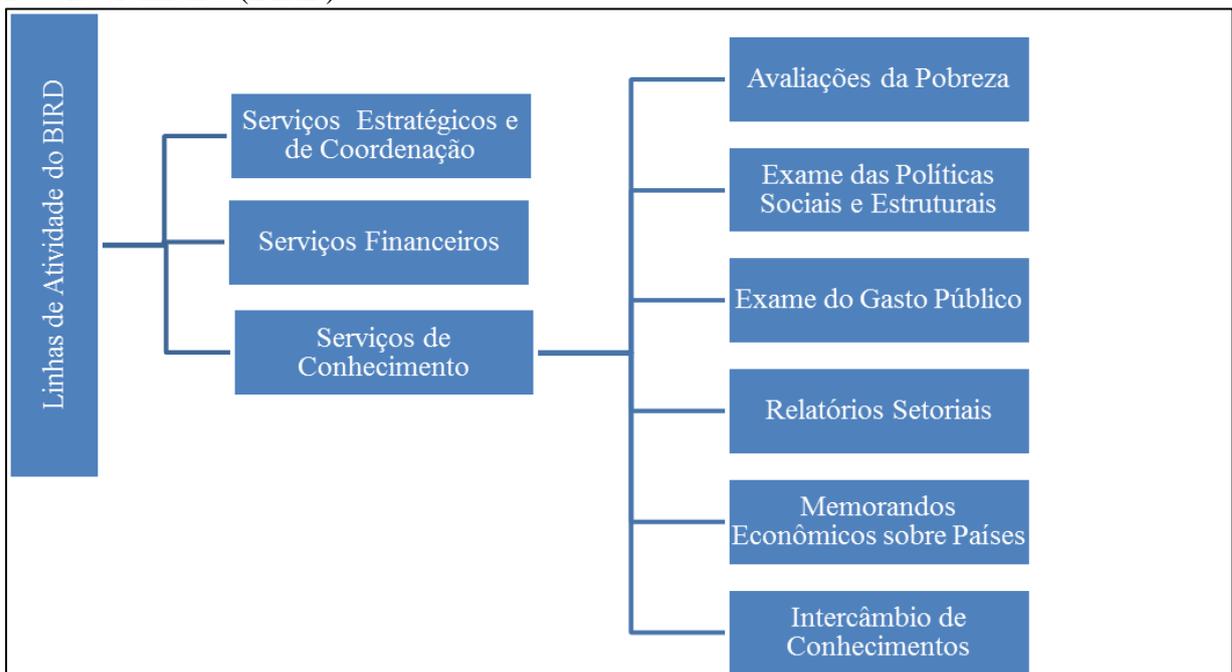
⁷ O primeiro empréstimo concedido ao Brasil foi em 1949 (SEITENFUS, 2005)

pelas margens de juros que recebe dos países que pediram empréstimo, como também da rentabilidade de seu capital (SEITENFUS, 2005).

A concepção desta agência para com os seus membros pode ser considerada clientelista, pois ao repassar recursos ela sempre impõe medidas ao requerente. Os países que podem se aglutinar a ele, são aqueles classificados como de média ou baixa renda, mas com capacidade de crédito – os que apresentam entre US\$ 1.000 e US\$ 10.000 *per capita*. Com relação aos países com menos de US\$ 1.000 *per capita*, apenas adentram caso consigam demonstrar capacidade de crédito (República Islâmica do Paquistão, Índia e Indonésia são exemplos desta realidade).

Durante o ano de 2007, as operações de gestão de riscos de câmbio e taxas de juros giraram no valor de US\$ 5.400 milhões. Ainda naquele ano, esta agência comprometeu US\$ 12.800 milhões para 112 projetos. Os produtos e serviços prestados pelo BIRD são agrupados em três linhas temáticas: serviços estratégicos e de coordenação; serviços financeiros; e, serviços de conhecimentos – este último é ramificado em seis sublinhas: avaliações da pobreza, exame das políticas sociais e estruturais, exame do gasto público, relatórios setoriais, memorandos econômicos sobre países, e, intercâmbio de conhecimentos. O diagrama 1 auxiliará na compreensão das linhas de atividade.

Diagrama 1: Linhas de atividade do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)



Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

Segundo informação do BM, os 187 países-membros administram o BIRD de maneira mútua. Nesta linha de pensamento, as medidas tomadas servem para o fortalecimento conjunto. Contudo, percebe-se uma discrepância com relação a tal desenvolvimento, pois o mesmo nunca se dá de maneira igualitária – sempre um país auferiu maior lucro através das medidas tomadas, lê-se, Estados Unidos da América e outros.

1.1.2 Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)

O foco de atuação da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) são os países mais pobres do mundo (MELLO, 2012; SEITENFUS, 2005). Esta agência do BM foi criada em 1960 e, na atualidade, dirige sua atuação para a redução da pobreza por meio da concessão de empréstimos (os chamados *créditos*), como também por meio de doações a projetos que visem à redução das desigualdades, melhorias da condição de vida dos povos e o progresso econômico. A sede da mesma está localizada em Washington-EUA, mesmo local onde fica a sede do BIRD (SEITENFUS, 2005). Sua primeira concessão de crédito aconteceu no ano de 1961. Desde que foi criada, já auxiliou 108 países e, levando em consideração os três últimos anos (2011, 2012 e 2013), foram investidos US\$ 16.000 milhões – sendo 50% desse total destinados para os países-membros que estão localizados na África⁸.

Os projetos desenvolvidos pela AID, em muito se parecem com os do BIRD. A diferença está no fato de as atuações da AID se dirigirem aos países mais pobres do mundo – enquanto as do BIRD se voltam para aos países em desenvolvimento com capacidade de crédito. Por ter a missão de representar o BM frente a tais países, a Associação Internacional de Desenvolvimento é uma das mais proeminentes fontes de recursos, chegando a atender 82 dos países mais pobres – dentre os quais, 62% são localizados na África⁹. Nota-se no discurso da agência uma tônica no contexto africano – através de texto e fotografias expostas no sítio eletrônico do BM, por exemplo.

Na análise dos pronunciamentos da AID relativos a tal contexto, pode-se perceber que eles estão baseados nos seguintes pilares de atuação: melhorias climáticas; promoção da

⁸A lista completa desses países africanos membros da AID, em ordem alfabética é: Angola; Benin; Burkina Faso; Burundi; Cabo Verde; Camerún; República Centroafricana; Chad; Comoros; Congo, República Democrática del (antiguamente, Zaire); Congo, República del; Côte d'Ivoire; Eritrea; Etiópia; Gambia, The; Ghana; Guinéa; Guinéa-Bissau; Kenya; Lesotho; Libéria; Madagascar; Malawi; Mali; Mauritania; Moçambique; Níger; Nigéria; Rwanda; Santo Tomé y Príncipe; Senegal; Sierra Leone; Somália; Sudán del Sur; Sudán; Tanzânia; Togo; Uganda; Zâmbia; Zimbábue. Ressalta-se que a lista contendo todos os países-membros da AID, além dos africanos, se encontra em anexo. Outrossim, os nomes dos países são disponibilizados pelo BM seguindo a nomenclatura em Inglês.

⁹A lista nominal dos países encontra-se anexa.

igualdade de gênero, com foco na autonomia das mulheres; auxílio para reconstrução socioeconômica de pós-conflitos, visando romper o ciclo vicioso dos países em constante estado de guerra interna e/ou contra seu bloco continental; atenuação dos efeitos das crises econômicas de grande impacto; e, integração regional, com vistas à unificação dos países atendidos em blocos econômicos (para a criação de um espaço propício ao fomento de conectividades telecomunicativas, transportes e intercâmbios comerciais).

Se um país deseja receber ajuda da AID, ele deve atender ao principal critério básico: renda *per capita* de US\$ 1.205 – isto com relação ao ano de 2014, pois este valor se atualiza todos os anos. Assim, quando um país recebe determinado incentivo, ele tem de 25 a 40 anos para reembolsá-lo e, quando do reembolso, as taxas de juros são ínfimas ou inexistentes. Em se tratado daqueles países em aprofundada situação de miserabilidade material, há um dispositivo pró Países Pobres muito Endividados (PPME) e a Iniciativa de Alívio da Dívida Multilateral. Independente das medidas tomadas para com qualquer um desses países, é claro o processo de dependência que é gerado quando os mesmos solicitam investimento. Ora, se fossemos traçar os perfis dessa interdependência, teríamos a mesma situação de um ventrículo ao controlar os movimentos de seu boneco de madeira.

1.1.3 Corporação Financeira Internacional (CFI)

Atualmente, a Corporação Financeira Internacional (CFI) tem 184 países-membros¹⁰, que se apoiam de maneira mútua para a criação e o desenvolvimento de políticas organizativas. Seu foco de atuação é, único e exclusivamente, o setor privado da economia destes países, dos quais, mais de 100 estão em processo de desenvolvimento recebem auxílio no tocante à facilitação para criação de empregos, geração de receitas fiscais, melhoramento corporativo, criação de medidas de proteção ao meio ambiente e fomento das comunidades locais – todas estas medidas se voltam para as instituições financeiras e empresas de mercados emergentes.

A lógica exposta pela agência nos favorece perceber que, em todos os seus pilares de sustentação, o levantamento de fundos para o setor privado é uma tônica. De certo modo, isto vem a justificar a luta em prol da privatização de alguns setores estatais dos países-membros – como é o caso do Brasil, que será discutido na seção referente ao impacto do BM na política educacional brasileira. Em uma releitura da divisão historiográfica feita pela própria CFI, é

¹⁰ A lista nominal dos países-membros da CFI segue em anexo.

possível compreendê-la a partir de algumas fases: a década de 1950; o período de 1960-1970; o intervalo de 1980 a 1990; e, dos anos 2000 até a presente data.

O primeiro momento (década de 1950) é denominado de *Criação*. Como o próprio nome sugere, foi neste momento em que foi criada a CFI, por Robert L. Garner que, desde o início desejava criar planos de desenvolvimento da indústria e das empresas privadas nos países de baixo desenvolvimento. Em meados desse período, o governo dos EUA enfatizam sobre a necessidade de ser criada uma corporação financeira de abrangência internacional, ligada ao BM, que desse subsídio para a concretização das ideias de Garner. No ano de 1956, esta agência foi oficializada, tendo como chefe Garner – na criação havia um fundo de US\$ 100 milhões de capital autorizado para investimentos. No ano de 1957, acontece o primeiro investimento da CFI que, diga-se de passagem, foi um empréstimo à filial da *Siemens*¹¹ no Brasil (US\$ 2 milhões).

No segundo momento histórico (1960-1970), denominado pelo BM como sendo o *Período do Crescimento*, houve um extenso progresso da atuação da CFI. Em 1960, parte desse organismo a ideia de criação da AID – o que denota uma defesa aos setores privados nos projetos de atuação dessa agência. Cinco anos depois, a CFI movimentou US\$ 600,000 de alguns países, dentro os quais a Alemanha, para a companhia da área de celulose e papel *Champion Cellulose*. Durante o ano de 1971, emerge o pensamento orientado para o fortalecimento dos bancos locais, através da criação do *Capital Markets Department*¹². Em 1972, acontece o primeiro serviço de assessoria de aconselhamento. Ainda no Período do Crescimento, em meados de 1970, aconteceu a primeira missão regional, ocorrida no leste da Ásia.

O terceiro período, entre 1980-1990, considerado pelo Grupo Banco Mundial o início de uma *Nova Era*, é marcado pelo perfil de atuação mais voltado para os países em desenvolvimento. Foi aqui onde houve a criação do *Caribbean Project Development Facility*¹³ – a primeira iniciativa de assessoramento recíproco entre países. Em 1984, passa a ter autonomia suficiente para emitir títulos próprios nos mercados internacionais de capital. Em 1989, a CFI recebe a classificação “AAA” da agência de avaliação do setor privado. No ano de 1994, aprova sua primeira política de divulgação pública de informação. Na *Nova Era*, os acordos em prol do desenvolvimento ambiental sustentável começam a surgir (1998) – neste momento, muitos dos fundos da CFI começam a patrocinar o viés da sustentabilidade.

¹¹ Empresa alemã de produtos de Energia.

¹² Termo sem tradução para o português.

¹³ Nomenclatura sem tradução para o português.

No quarto e atual momento, intitulado pelo BM como *CFI hoje*, iniciado nos anos 2000, as temáticas centrais têm sido as iniciativas privadas de sustentabilidade e as iniciativas privadas de saúde e educação. Com relação a estas duas últimas – saúde e educação – são claras as ideias de mercadorização das mesmas. Ora, se as pretensões do CFI giram em torno do fomento dos atendimentos médicos privados e das escolas/universidade particulares, é óbvio que os países signatários adotarão medidas de proteção de direcionamento de recursos a tais setores. Se de um lado, se observa um sistema de saúde sucateado concedido pelo Estado, do outro, coloca-se a emersão das mais variadas modalidades de planos de saúde a preços acessíveis a população economicamente desfavorecida. Já no tocante ao setor educacional, percebe-se que a educação pública sempre terá uma concorrente privada, seja no âmbito dos investimentos do Estado, quanto no da qualidade acadêmica.

Nas áreas de atuação da Corporação Financeira Internacional, percebe-se que a concessão de oportunidades para os países saírem da pobreza e para melhorarem sua qualidade vital são as duas tônicas de planejamento estratégico desta agência. Suas ações permeiam e são permeadas por quatro eixos, a saber: prestação de serviços básicos às áreas em vulnerabilidade (através da geração de empregos, por exemplo); promoção da abertura dos mercados e aquecimento da competitividade nos países em processo de desenvolvimento; apoio aos órgãos do setor privado; e mobilização e levantamento de outras fontes financiadoras para o crescimento do setor privado.

A criação de normas empresariais também é o objetivo da CFI. Porém, sempre balizados por ações coletivas do plano internacional. Ou seja, os setores privados devem estar em consonância aos ditames internacionais de mercado. Este engajamento faz parte do bojo neoliberalizante, para o qual as políticas locais precisam estar conectadas a corrente mundial de desenvolvimento. Caso contrário, o crescimento seria inviável, pois não estaria obedecendo ao afã político da agência, resultando em empecilhos para o recebimento de fundos.

Sobre tais auxílios, é válido ressaltar que o apoio técnico é elencado como sendo um deles. Neste raciocínio, as medidas são de caráter horizontal, uma vez que advém dos países desenvolvidos (centrais) para os em desenvolvimento e para os desenvolvidos com menor capacidade financeira – lê-se menor capacidade para criarem suas próprias medidas, na lógica do CFI. Percebe-se, ainda, que, embora esta agência venha promovendo o aquecimento da economia, tanto de ordem local como mundial, seus discursos são de cunho impositivo. Logo, não muito possibilitadores de adequações sócio-históricas de seus objetivos, quando da implantação das medidas. Estes objetivos, a nosso ver, mais favorecem o *endividamento*

social dos países auxiliados, do que a capacidade de eles virem a se tornar desenvolvidos economicamente.

Visando cumprir seus objetivos, a Corporação Financeira Internacional disponibiliza: investimentos diretos, através dos quais um empresário ou uma empresa nacional, que pretendem criar ou expandir um determinado negócio, podem solicitar investimentos; serviços de aconselhamento para as linhas de acesso à finança, investimento climático, negócios sustentáveis, e parcerias público-privadas; *Asset Management Company*¹⁴, que se ocupa dos grandes investidores institucionais privados desejosos em aumentar suas relações de aplicação nos países de mercado emergente – ressalta-se que, até meados de 2011, o valor dos bens administrados por este sub-órgão da CFI girou em torno de US\$ 4.100 milhões – outrossim, a *Asset Management Company* administra o Fundo para Recapitalização dos Bancos, o Fundo Africano, Latino-americano e Caribenho e o Fundo de Capitalização para a África.

1.1.4 Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI)

A Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) foi efetivada no ano de 1985. Seu norte de criação foi o investimento para a melhoria do fluxo de capital e de tecnologia, que tivessem como fim o crescimento das respectivas produções. No ano de 1988, ela passou a ser considerada como o mais novo membro do Grupo Banco Mundial. O capital desta agência, em seu início, foi de US\$ 1 bilhão – aberto a investimentos de seguro em todos os países elencados no BIRD. Em 1990, ocorre a primeira atuação desta agência, representando US\$ 1,04 bilhão. No ano de 1994, ela direciona seu olhar unicamente para atividades de assistência de promoção dos investimentos.

Ao lado da melhoria de fluxos, a complementação de recursos públicos e privados de seguros de investimento contra os riscos exteriores ao comércio, nos países em desenvolvimento, também ganha destaque em suas ações. Assim, a AMGI protege os investimentos transfronteiriços de seus parceiros, de inconvenientes como: guerras civis, quebras contratuais, riscos de restrição de transferências. As garantias ofertadas por esta agência duram períodos de até 20 anos. No estabelecimento delas, caso aja quebra por parte do investidor, existe total liberdade para o cancelamento do contrato. Vale ressaltar que este aparelho do BM é uma seguradora, não credora, logo, suas atuações não oferecem fundos de investimento, mas sim proteções a tais aplicações, sejam elas públicas ou privadas. Outro

¹⁴ Nomenclatura sem tradução para a língua portuguesa.

setor de atuação é o de privatizações de empresas estatais – percebe-se aqui uma lógica coadunante com os pressupostos da CFI.

Atualmente, o limite de seguros é de US\$ 720 milhões por país, em termos líquidos, e US\$ 220 milhões por projeto. Embora esta agência, em termos legais, seja jurídica e financeiramente independente do BM, ela realiza cooperações em estreita conjuntura com o BIRD, AID, CFI e CIADI. Com relação à busca por produção de pesquisa e conhecimento acerca de investimentos estrangeiros diretos e seguros de risco político, a AMGI estabeleceu parceria com 52 instituições financeiras – que permeiam os 179 países conveniados a ela. As instituições brasileiras conveniadas são: Seguradora Brasileira de Crédito à Exportação S/A (SBCE), conveniada em março de 2002; e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS), também conveniado em março de 2002¹⁵.

1.1.5 Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI)

O Centro Internacional para Solução de Disputas e Investimentos (CIADI) tem como campo de atuação a facilitação de conciliações e de arbitragem de disputas internacionais de investimento. Ele é de caráter autônomo e foi estabelecido pela Convenção para a Resolução de Disputas sobre Investimentos entre Estados e Nacionais de outros Estados, também denominada de Convênio CIADI. Esta Convenção entrou em vigor aos 14 de outubro de 1966, mas, ainda em março de 1965, a diretoria executiva do BIRD apresenta uma proposta de Convenção aos membros do Banco Mundial. Na data de ratificação, em outubro de 1966, 20 países tornaram-se membros. Na atualidade, 159 países são signatários da Convenção.

Ao longo dessas quatro décadas de atuação, esta agência tem favorecido os fluxos internacionais de investimento privado, retirando barreiras que advêm de setores não comerciais. Falta de métodos especializados para solvência de controvérsias de investimento, também são considerados pelo CIADI como obstáculos passíveis de remoção. Neste raciocínio, os acordos da convenção se propõem a ser sujeitos aos consentimentos dos países, ou seja, ambas as partes devem concordar com os parâmetros designados pela agência – mesmo antes das intervenções serem iniciadas.

Ao analisar esta lógica, mais uma vez, coloca-se um discurso do poderio de um Estado-nação frente a outro(s), pois as medidas de solvência partem de uma lógica

¹⁵ No bloco da América do Sul e Caribe, como denominado pelo BM, temos outras duas parceiras da AMGI, a saber: *Central American Bank for Economic Integration (CABEI)* e a *Fundación ProBarranquilla*. Além desses, também existe o *OPEC Fundo for International Development*, mas com atuações neste bloco e nos demais.

desenvolvida a uma em desenvolvimento – levando em consideração os fatores econômicos, históricos e sociais destes países em vias de desenvolverem-se. É bem verdade que os consentimentos sobre a forma de atuação do CIADI são obtidos através de um conselho que envolve consenso entre juristas de várias partes do mundo. Porém, cabe também lembrar que a lógica é de proteção dos interesses internacionais de mercado – logo, os países com maior capacidade econômica terão suas redes de relações de capital protegidas.

A CIADI realiza encontros anuais, onde um representante de cada Estado contratante se reúne para decidir, com o mesmo valor de voto, medidas relativas ao estabelecimento de regras da agência. A partir dessas e de outras decisões, é elaborado um quadro dos processos para conciliação e arbitragem das disputas advindas dos investimentos. Assim, a agência disponibiliza pontos de convergência e divergência entre as partes. Por meio desse mapeamento, as transações tornam-se simplificadas. Igualmente, todas essas medidas são feitas visando à autossuficiência da instituição proponente do acordo, tanto na condução como também na conclusão dos trâmites.

Para que uma empresa tenha acesso à atuação do Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI), as seguintes jurisdições devem ser respeitadas: as disputas devem ser estabelecidas entre um Estado-nação e um pessoa/empresa que seja qualificada como sendo de outro Estado-nação; a disputa tem que estar qualificada como jurídica e advinda de investimento; e, como apontado anteriormente, o consentimento deve ser de ambas as partes.

As resoluções estipuladas durante as transações internacionais não podem ser revogadas pelo Estado de quaisquer uns dos contratantes – o que, mais uma vez, demonstra a política de superação das agências internacionais frente à desenvoltura do Estado. Isto nos confirma o poder do adágio dos interesses privados na economia, o que pode desembocar no manejo dos serviços públicos pelas mãos dos organismos privados – como, por exemplo, a privatização de empresas, com vistas ao estabelecimento de convênios internacionais.

Na última atualização da lista de países-membros, ocorrida em 11 de abril de 2014, o Brasil não figurava como um dos tais. A respeito dos casos concluídos, o número chega a 285, e, com relação aos que estão na pendência de resolução, o montante é de 188¹⁶. Atualmente, a CIADI é considerada líder mundial na área de resoluções entre os investidores privados e o(s) Estado(s). E, para maiores informações sobre a atuação da agência,

¹⁶ Estes números são datados de 23 de maio de 2014.

periodicamente, é lançado o *CIADI Review: Foreign Investment Law Journal*, que traz artigos relativos às resoluções feitas pela agência.

2 O GRUPO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO

2.1 O GRUPO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO MUNDO: APONTAMENTOS INICIAIS

As atuações do BM se dão de maneira autônoma, embora outros organismos, como a OCDE, a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) têm coadunado com algumas de suas atuações, alocando-se entre serviços de configurações financeiras (OCDE) e serviços de configuração humanitária (UNESCO e UNICEF), segundo a exposição de Mello (2012). Não há um abismo entre aquelas e estas atuações. Fala-se isso porquê tem parecido haver um consenso sobre essa dependência entre os autores do campo (FONSECA, 1998, 2013; MELLO, 2012). Dependência esta em que a configuração humanitária fica atrelada aos auspícios das configurações financeiras.

Por considerar a educação, a saúde e a nutrição os aportes básicos para a elevação da produtividade, o BM colocou em sua pauta de investimento atuações além da estruturação econômica (FONSECA, 1998). Este posicionamento foi tomado pelo fato de que, em meados dos anos 1960, o Banco constatou que a pobreza e os índices de fome permaneceram altos nos países considerados pobres, mesmo depois de algumas de suas políticas terem entrado em vigor em tais localidades – na contramão do que se propunham, estas políticas mais agravaram do que sanavam as tristes realidades destes países-membros (FONSECA, 1998).

Com o advento do século XX e seus marcantes acontecimentos, como as duas grandes guerras mundiais, os países perceberam que para entrar na linha do crescimento não podiam desenvolver medidas de caráter solitário, mas sim, medidas que contemplassem a realização de acordos mundiais a ponto de favorecer um modelo desenvolvimentista racional e equilibrado¹⁷. Nas palavras de Mello (2012) é perceptível o fato de os países africanos, ex-neocolônias de nações como a Inglaterra, estarem preocupados com as suas guerras civis para libertação, em detrimento de seu posicionamento favorável ou contrário ao capitalismo norte-americano. Essas guerras internas de libertação dos países ex-neocolônias, principalmente do continente africano, tiveram grande atenção dos olhos internacionais em 1960 (MELLO, 2012).

Após essas independências locais, os ideários do capital internacional – lê-se, dos EUA – fomentaram uma busca das grandes organizações pelo oferecimento de *políticas*

¹⁷ Cabe ressaltar que boa parte dos países até então considerados como de Terceiro Mundo estão localizados no Continente Africano, por isso não partimos de uma análise que despreza o alto valor econômico das matérias-primas que podem ser encontradas no território. Ou seja, escrevemos sob uma ótica que favorece o entendimento dessas matérias-primas como centrais no processo de interesse das grandes potências por tais localidades.

prontas e apoio técnico no tocante a reconstrução das sociedades até então destruídas pelas décadas de guerra civil. No âmago da condensação desses países às OI, Seitenfus (2005) percebeu que eles buscavam segurança e legitimação. Assim, o sentimento de afirmação no cenário capitalista internacional, como Estado Independente, se tornou um norte desses países. Os processos de descolonização favoreceram/impulsionaram os acordos multilaterais para o desenvolvimento – em um primeiro momento, a concepção de desenvolvimento das OI esteve atrelada apenas ao *fator econômico*, depois, ao *fator humano* (SEITENFUS, 2005).

Atuar frente aos países recém descolonizados foi uma estratégia para que o BM – encabeçado pelos Estados Unidos da América – oferecesse modelos técnicos de construção e estabilização econômica, política e, até mesmo, cultural (MELLO, 2012). Baseados nisso, podemos inferir que a proposta era a de conferir às populações desses países um revigoramento e uma recreditação em seus potenciais internos. Não obstante a isso, as visões do BM também pautavam-se na assertiva de que esta recreditação só poderia ser alcançada por meio dos moldes das agências multilaterais de desenvolvimento – lê-se, das cinco agências que o compõe.

Ora, se de um lado esses países fugiam das antigas imposições da Inglaterra e de Portugal, eles se viam encurralados por um largo caminho que lhes levavam em direção a um novo formato de dominação. Este novo ditame de encurralamento, ao contrário de explicitar a exploração, como fazia um anterior, prefere lançar mão das pseudo-facilidades representadas pelos empréstimos de longo-prazo, pela ajuda financeira/econômica e/ou auxílio monetário, e pela técnica dos especialistas. Por meio dessa problematização não se almeja denegrir a imagem do Banco Mundial, mas, pelo contrário, almeja-se fortalecer um debate em torno das características do mesmo.

Na realidade – como pôde ser visto no capítulo concernente aos períodos históricos de atuação do BM – estas políticas, em muitos casos, aprofundaram ações separatistas, pois se esqueceram de levar em consideração a dinâmica histórico-cultural dos povos. Os movimentos internos de tais populações, na realidade, eram sistematizados em uma lógica pré-industrial e que, por causa do neocolonialismo, foram forçados a modificarem-se com vista à uma educação para produção de mercadorias em um regime de produção em massa. Ora, quando das guerras civis, já libertas das nações imperialistas que as dominavam, uma outra forma de dominação se impõe: a necessidade de serem sujeitas aos pressupostos

desenvolvimentistas dos grandes organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial¹⁸.

Nas palavras de Fonseca (1998), devido ao fato de o BM ter assumido um papel político frente aos países a ele conveniados, a influência do mesmo tem galgado cada vez maior crescimento. No que tange ao setor público, este organismo, desde o final dos anos 1940, ajuda o Brasil com investimentos na área de projetos de infraestrutura (BANCO MUNDIAL, 2014). Porém, foi na década de 1970 que seu olhar voltou-se para o setor social (FONSECA, 1998).

De acordo com Mello (2012), para que a missão do BM se concretizasse, os Estados Unidos serviram de modelo, tendo como estandarte a sua estabilidade financeira. Destarte, os EUA asseguraria o equilíbrio econômico mundial. E, resultante dessas medidas, aqueles países considerados de Terceiro Mundo iriam: (1) participar como mercado consumidor; (2) fornecer matérias-primas; e, (3) após certa autonomia, também fornecer produtos industrializados.

Na lógica do organismo multilateral, as etapas colocadas acima serviriam de norteadoras para que estes países galgassem o desenvolvimento econômico e a possibilidade de participação no mercado internacional de trocas (MELLO, 2012). Assim, devido ao fato de o Brasil ser categorizado como um daqueles países, as propostas do Banco partiam do princípio de que as políticas educacionais desenvolvidas no mesmo teriam que seguir aquelas premissas. Nos dias atuais, com o *status* de País de Renda Média-baixa – pois a divisão em países de Primeiro Mundo (EUA e correlatos), países de Segundo Mundo (URSS e correlatos) e países de Terceiro Mundo (imparciais) caiu em desuso, uma vez que foi utilizada durante os anos de Guerra Fria (até 1989) – os posicionamentos bancários continuam seguindo esses e outros ditames neoliberais contemporâneos.

Assim, a próxima subseção almeja fazer um breve resgate das intervenções do BM, para além do contexto internacional, dando ênfase ao setor brasileiro, que durante o período pós-Segunda Guerra começou a receber um maciço apoio do governo norte-americano. Isso significa dizer que, de maneira direta ou indireta, o Grupo Banco Mundial lançou mão de suas medidas para alavancar seu controle na modelagem da política educacional das terras onde canta o sabiá.

¹⁸Discussões como estas podem ser encontradas em Fonseca (1998).

2.2 O GRUPO BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para começar a falar de modo específico sobre o Brasil, é válido mencionar as suas principais disputas político-educacionais internas, ocorridas a partir da década de 1930. Enquanto os novos padrões financeiros internacionais empurravam seus paradoxos a respeito de como seria o investimento do setor estatal para com a educação, as lutas internas giravam em torno dos conceitos de “público *versus* privado”, alcançando a posição de bases das preocupações internas – embora essas disputas internas existam até a presente data.

Nas palavras de Romanelli (2013) foi a partir do pós 1930 que essas questões foram soerguidas nas terras do Brasil. Dá-se ênfase ao fato de que o público *versus* privado começou antes das disputas internacionais. Logo, quando os acordos Ministério da Educação e Cultura (MEC)-AID entraram em vigor (1964), já haviam passado mais de três décadas do início dessa problemática. As lutas educacionais internas, de certo modo, são privadas *versus* públicas, pois a educação como ferramenta gratuita conferida pelo Estado para toda a população (pobres e ricos; negros e brancos) apenas teve início após o século XX¹⁹.

No período de efervescente desenrolar das disputas internas, e também com o incremento das noções internacionais de educação, surgem três grupos que defendiam três concepções diferentes do que seria de fato o *público* na área educacional, a saber: *público estatal*, defendido por aqueles que lutavam pelo exclusivismo dos recursos públicos para as escolas públicas; *público não-estatal*, que servia de bandeira aos que almejavam o direcionamento dos recursos públicos para as escolas estaduais e as de cunho comunitário, confessional ou filantrópico; e, o *público como serviço público*, defendida pelos que lutavam em prol da concessão de verbas a toda esfera educacional (PINHEIRO, 2005).

Se na Europa o dilema do Banco se concentrava em reconstruir os setores de base industrial, nos continentes Africano, Americano (com relação à América Latina) e Asiático o panorama foi desenvolver estratégias para construir e solidificar uma base industrial (MELLO, 2012). Nesse contexto, o Brasil solidificou as suas alianças com o Banco. A educação de nosso país passou, então, a ser orientada para o fornecimento de matérias para produção das indústrias altamente especializadas dos países desenvolvidos, principalmente da

¹⁹ Ressalta-se que a primeira sistematização da educação em nosso país se deu em 1549, por meio da chegada da Companhia de Jesus – para aprofundamento na questão vide Costa (2006) e Fortes (2013). Nesse período, a educação formal se configurava em um privilégio de classe. Este classismo, ao menos no plano formal, apenas teve fim quando a necessidade de mão de obra qualificada emergiu após o fomento das políticas de incentivo à industrialização, como aponta Romanelli (2013).

área tecnológica. Percebe-se aqui uma lógica de manutenção do *status quo* internacional, logo, capitalista.

Ao considerarmos as atividades mais recentes ocorridas no setor educacional, realiza-se uma releitura de Rummert, Algebaile e Ventura (2013) quando dizem que o Estado brasileiro tem executado três tipos de programas relativos à educação: (1) para a permanência dos aprendentes na escola, culminando na conclusão do ensino básico – como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); (2) para a educação de jovens e adultos (EJA) – como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e, aqueles diretamente ligados ao financiamento da educação de trabalhadores – o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), por exemplo.

Embora as autoras não tenham adentrado na seara do nível básico, diante desse panorama, pode-se considerar que o *Aprendizagem para Todos* insere-se no que tange aos programas de financiamento. Dessa maneira, as diferenças principais estão: no nível de ensino atendido, uma vez que os programas acima mencionados são destinados ao Ensino Superior; e, no órgão proponente de tal financiamento, pois, enquanto o PRONATEC e o ProUni são geridos pelo Governo Federal, o *Aprendizagem para Todos* tem como gerente um organismo internacional, que é o BM²⁰.

Outro setor de atuação do Banco frente ao Brasil é o de privatizações de empresas estatais. Percebe-se aqui uma lógica coadunante aos pressupostos da CFI. Nesse sentido, o caráter não estatal dos setores da sociedade é a mola motriz para o estabelecimento de medidas de segurança, embora essa agência também se proponha a assegurar investimentos internacionais públicos. A nosso ver, isso gera uma diminuição dos investimentos do Estado, sob um viés público, na área da educação. Acredita-se nisso porquê, se as relações de investimentos entre os países, seja por iniciativa privada ou por iniciativa pública, protegidos pela AMGI são mais seguras, logo, os investimentos/proteções governamentais serão direcionados(as) a eles; do lado oposto, aos investimentos não protegidos, os olhares governamentais não serão tão positivos, conseqüentemente, terão menores investimentos advindos do próprio Estado.

Atrelando o setor da educação e o setor da saúde, podemos traçar apontamentos no sentido de dizer que, nas parcerias internacionais os órgãos parceiros realizarão transações

²⁰ O *aprendizagem para Todos* não estipula valores para a realização de financiamentos, porém suas indicações servem de base para que sejam estipuladas porcentagens de investimento para cada nível de ensino.

bilaterais de apoio mútuo. Se lançarmos mão, por exemplo, de uma suposição sobre redes de ensino privadas que sejam ligadas às agências financeiras protegidas pela AMGI, podemos visualizar uma gama de investimentos em materiais de última geração, como quadros digitais e tabletes; contratação de professores com alto nível de formação; estrutura física do prédio escolar semelhante às escolas de alto padrão internacional; entre outros. Tudo para atrair uma vasta clientela.

Dentro dessa perspectiva, se tal rede de ensino tiver suas ações ligadas aos órgãos financeiros protegidos pela AMGI, seu padrão de qualidade não cairá caso ajam os inconvenientes citados nas notas introdutórias, pois a concessão de investimentos bancários por parte dos bancos conveniados a elas não deixarão de existir, pois estão assegurados pela agência. Para dar completude a esse entendimento, elencamos o fato de que o setor privado de educação, principalmente no tocante à Educação Superior, vem apresentando um vasto crescimento.

Olhando a partir de um outro ponto de vista, é inegável que as políticas educacionais do BM parecem estar beneficiando os saberes das comunidades dos países-membros. Contudo, ao lado disso, a emersão de uma mão de obra barata, de um exército de reserva e de dependência econômica também tem sido uma tônica desse organismo. Vê-se aqui a necessidade de pensarmos até que ponto as medidas desse Banco têm sido benéficas para o fortalecimento dos mercados locais, uma vez que as razões para a dominação das políticas do BM frente aos países-membros têm suas bases em um fenômeno econômico denominado *realismo*.

A concepção teórica que subjaz o *realismo* calca-se pela substituição da dependência de um país pela interdependência entre países, constituindo blocos de ação e cooperação internacional. Dessa forma, quando há modelos colocados do centro para a periferia mundial, a visão econômica que se tem dos mesmos não é de dominação e/ou imposição de ordem econômica, pelo contrário, eles são entendidos como uma questão natural da realidade (FONSECA, 1998).

Em outras palavras, tais relações, por serem medidas e reguladas pelas diferentes gradações de poder econômico, fazem com que os detentores de maior capital vislumbrem e ponham em prática os seus interesses como pungentes na ordem mundial (FONSECA, 1998). Aqui, a força bélica dá lugar à força de influência comercial que resulta em benefícios aos países-membros – desde que aceitem a cartilha política do Banco Mundial, e, em caso de recusa, de maneira estratégica este organismo os excluem das vantagens comerciais, tecnológicas e financeiras.

Outro dado pertinente diz respeito ao fato de que as decisões tomadas no âmbito interno de cada uma das nações signatárias devem obedecer a uma lógica internacional, não podendo ser posta em prática antes de passar pela revisão institucional do organismo. Por ser analisada a partir do crivo do *realismo*, toda e qualquer medida deve estar subordinada ao princípio da regulação pelos graus de poder. Assim, não podem haver posicionamentos internos que ameassem o pleno desenvolvimento da produtividade do país central.

A nosso ver, esse tipo de política gera o engessamento do mercado interno. Desta forma, os potenciais produtivos – seja na agricultura, no comércio, na indústria, entre outros – não encontram condições para alavancarem-se ao ponto de fazer com que determinado país subdesenvolvido venha a tornar-se desenvolvido. Isto pode ser visto no caso brasileiro, pois, se de um lado temos uma incomensurável capacidade produtiva para variadas culturas (como a soja, o arroz e o feijão), devido a diversificação do solo, como também o contingente populacional suficiente para ingressar na produção, do outro temos as cortinas estendidas a frente dos espelhos que nos possibilitariam enxergar a nossa capacidade interna para executar tal produção.

Não se trata aqui de um viés produtivo que tenha como fim último o acúmulo incomedido de capital. Porém sim, uma sistematização econômico-estrutural que entenda a riqueza como o produto humanizado do trabalho humano. Embora tais palavras pareçam um tanto quanto paradoxais, estão repletas de carga ideológica que vão de encontro à pseudo-lógica humanizadora dos países centrais aos periféricos – lê-se, do Banco Mundial aos países-membros denominados em desenvolvimento. E, dando completude a esta problematização, podemos fazer uma ponte com a ideia de Estado democrático disseminada por estes países centrais. Nesta lógica, quanto mais um Estado é democrático, no sistema capitalista, mais ele serve de modelo para os demais países tidos como não-democráticos.

Atrelada à concepção realista, temos o modelo democrático que aprofunda a ideologia da descaracterização do potencial local para atender a uma demanda global. Então, na luta por uma demanda de conscientização capitalista, o BM instaura seus posicionamentos na política educacional brasileira, a ponto de nos fazer dependentes dos seus aparatos – que são minuciosamente colocados por trás das linhas semânticas de cada parecer, resolução, e demais documentos relativos aos planos educacionais. Segue, portanto, uma lógica puramente econômica que transforma a educação em um produto passível de troca, compra e venda. Lógica esta também denominada de *realista*.

Na linha histórica de atuação do BM se destaca o momento em que os dirigentes do mesmo perceberam que os países em desenvolvimento haviam aumentado de maneira

expressiva o seu contingente demográfico, resultando em uma crescente demanda por escolarização (FONSECA, 1998). De acordo com essa autora, na década de 1970 os setores de educação e saúde começaram a ser pontos nevrálgicos de atuação do organismo, pois ele afirmava que estes setores eram potenciais à redução da pobreza. De acordo com os pressupostos teóricos de Melo (2012) o primeiro documento de esfera política voltado para a área educacional é datado de 1971.

Fonseca (1998) no diz que, ao se dar conta disso, a cúpula do BM constatou que este crescimento gerava duas situações para os Estados-membros que viviam essa situação: primeira, “indesejado aumento das despesas” (p. 50); e, segunda, “a dificuldade de adaptar a expansão educacional, especialmente em relação aos egressos do ensino formal, à oferta de emprego do setor moderno da economia, caracterizado por trabalhos mais estáveis e de altos ingressos, mas de número cada vez mais limitado de vagas” (p. 50).

Com relação à primeira assertiva, considerando as palavras de Fonseca (1998) e de Mello (2012), o organismo passou a adotar estratégias, desde os primeiros documentos relativos à educação, para estimular a diminuição dos gastos estatais para com a mesma – medidas caracterizadas pelo ensino das massas através de veículos de comunicação (ex.: rádio, televisão), e, estimular o ensino fora da escola, em uma perspectiva de educação não-formal.

Já com relação ao freiamento da segunda consequência, no direcionamento do Banco, o Estado deveria conter os gastos com a educação, na tentativa de diminuir o anseio das camadas populares a galgarem um posto elevado no mercado de trabalho – acredita o organismo que dessa forma o índice de desemprego despencaria ao menos nos setores que exigissem maior formação, pois a quantidade de sujeitos mais bem preparados seria menor (FONSECA, 1998).

Começa-se, então, o fomento a um modelo educacional que privilegiasse a formação imediata para fruição de renda própria e de renda para a familiar (FONSECA, 1998) – algo muito parecido com um modelo de subsistência. De acordo com essa autora, as primeiras indicações educacionais do Banco para o Brasil eram sustentadas com perspectivas de educação na zona rural e em áreas periféricas sob a égide da “educação para a pobreza” (p. 54).

Esta modelagem política desvela um modelo tradicional das políticas educacionais, pois, ao passo em que os moradores das áreas periféricas e rurais são forçados a ter uma formação eminentemente adestradora para que os mesmo fiquem confinados em suas redomas de vidro, suas possibilidades de maior formação acadêmica são minoradas. Isso significa dizer

que, ao passo em que os sujeitos não tomam a consciência de sua força produtiva e, conseqüentemente, de que suas rendas podem aumentar caso eles tenham maior formação, eles não irão lutar em prol de uma educação formal que lhes favoreça a ter conhecimentos mais abstratos sobre a cadeia de produção mundial.

A redoma construída por este modelo é feita de vidro, pelo fato de os sujeitos envolvidos pela mesma saberem que existe algo além do seu espaço, porém, ao mesmo tempo em que sabem, são impossibilitados de sair do aqui e agora. Esta impossibilidade tem bases ideológicas frutificadas pela intolerante ideia de que não é possível ter uma formação igual a dos sujeitos exteriores a redoma. Logo, adestrados por este pensamento, a formação superior, na visão dos habitantes de zonas rurais, é algo que foi feito para poucos e, para as suas estruturas simbólicas, eles não fazem parte dessa parcela minoritária.

Aos países afetados com a crise econômica dos anos 1970, o BIRD desenvolveu uma política de reestruturação, com base em empréstimos de créditos (FONSECA, 1998). Ao mesmo tempo em que o crédito era concedido, estas nações assinavam acordos que autorizavam o Banco a intervir em seus planejamentos de longo prazo, ou seja, todos os empréstimos concedidos estavam balizados pelo corolário da definição imperiosa do Banco frente as suas políticas de longo-prazo para o ambiente interno desses países (FONSECA, 1998).

Mello (2012) nos indica que os posicionamentos de longo-prazo correspondem a medidas de evolução das indicações do Banco, no que se refere ao setor de empréstimos. Ou seja, o que antes se restringia quase que única e exclusivamente ao financiamento de projetos de desenvolvimento industrial, nesta evolução das atividades, também engloba os planejamentos futuros dos países-membros partícipes desta ou daquela atuação, envolvendo avaliações técnicas antes, durante e depois das medidas político-financeiras do organismo – o que, obviamente, não exclui a atuação no setor da indústria.

Já na década de 1990 o Banco Mundial assumiu uma postura disseminadora de políticas transnacionalizadas e transnacionalizantes (MELLO, 2012). Em nosso pensamento, são transnacionalizadas porque já nasceram com uma perspectiva de gerarem impactos para além do campo local, pois as interferências ideológicas representadas pelos blocos-econômicos e todas as variáveis econômicas (cotação do dólar, inflação, entre outras) serviram como sondas do contexto de suas criações. Em se tratando de seu perfil transnacionalizante, que é fruto das bases transnacionalizadas, é possível inferir que a lógica

de aplicação visava fortalecer os paradigmas realistas já implantados, pois queriam – e ainda querem – levar esta visão a outros setores ainda não abrangidos²¹.

De acordo com Fonseca (1998), em meados de 1990 o maior investimento na formação do professorado foi trocado por incentivos na melhoria de insumos, tais como: material didático, livros e bibliotecas. Para os pensadores do Banco, o incremento de insumos de qualidade significava condição *sine qua non* para um pleno desenvolvimento escolar nos países considerados de média e baixa renda (FONSECA, 1998). A formação dos professores, sob este ponto de vista, esta basicamente atrelada à preparação dos mesmos para o uso correto do material didático a ser utilizado (FONSECA, 1998) – não muito diferente do que acontece na atualidade.

As variáveis *número de alunos* presentes em sala de aula, assim como o *tempo utilizado para o ensino*, não são consideradas a partir de uma lógica que venha a favorecer ou não a aprendizagem, mas, ao contrário disso, a visão colocada sobre tais variáveis é a da retenção dos custos (FONSECA, 1998). A partir disso, considerar-se que o formato de salas de aula numerosas, onde o docente não consegue dar a devida atenção a todos os discentes, não é considerado interferidor para o êxito dos processos de ensino e aprendizagem. Logo, a necessidade de economizar tem mais destaque do que a própria qualidade do ensino.

Se olharmos, ainda que de maneira breve, observaremos que as escolas públicas brasileiras vivem esta realidade. Essa afirmação não considera as exceções, como os colégios da rede militar de ensino; os colégios de aplicação das Universidades (estaduais e federais); e, alguns outros mínimos exemplos que possam existir nas mais diversas realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil, perpassado por diversos tipos de desigualdades inter e intra-estaduais.

Em nossa perspectiva, as escolas de educação básica da rede pública brasileira se vêm lotadas de um contingente estudantil que deposita na escola a responsabilidade de conferirem-lhe o diploma de concluintes do ensino básico, para que possam adentrar no mercado trabalhista. Na realidade da educação básica ofertada pela iniciativa privada, ao menos naquelas consideradas de ponta, percebemos as salas de aula com um contingente menor, elitizado e, em uma análise bourdieusiana, repleto de *habitus* de classe dominante²².

Quando nos reportamos ao estamento superior de ensino, percebemos uma inversão, pois as instituições privadas matriculam uma massa excessiva de estudantes, sem precedentes

²¹ Ressalta-se que a década de 1990 também é considerada a “década da tecnologia”, uma vez que representa um divisor de águas no que tange ao desenvolvimento da nanotecnologia e da telefonia móvel.

²² Para aprofundamento, vide Bourdieu (2011).

de controle, visando um crescimento do lucro. Já no tocante a educação superior pública, percebe-se um maior controle no que se refere à quantidade de alunos com direito a estudar as custas do imposto público²³. Se levarmos em consideração Fonseca (1998), veremos que ao deslocar a responsabilidade do ensino superior ao setor privado, o BM pretende diminuir a demanda por este nível de ensino.

Se de um lado o modelo de formação do Banco Mundial favorece a construção de um verdadeiro exército preparado para o trabalho alienado desenvolvido em fábricas de produção em larga escala. Do outro, ele também lança no mercado de trabalho – ou fora dele – milhões de indivíduos acrílicos impedidos de pensar para além dos baixos salários e das condições trabalhistas insalubres que podem chegar a conquistar. Esta falsa conquista é reverberada como o pleno gozo de direitos concedidos pelo Estado, mas que na verdade mais favorece os direitos classistas da burguesia dominante do que os dos sujeitos enquadrados entre os desvalidos do sistema neoliberal.

Os aportes conclamados pelo Banco Mundial adentram no bojo do co-financiamento técnico (FONSECA, 1998). No pensamento dessa autora, isso corresponde ao traço de cooperações, nas quais os técnicos do BM têm por missão avaliarem os âmbitos onde serão aplicados os seus recursos (seja municipal, estadual ou nacional). Entretanto, Fonseca (2013) ao tratar dos projetos realizados até a década de 1990, nos adverte que estas avaliações, se mostraram insuficientes e equivocadas, provocando gastos exacerbados do dinheiro público brasileiro.

A situação acima exposta se deu pelo fato de os acordos do BM preverem a utilização de verbas, além das *a priori* estabelecidas, em casos de atrasos na execução dos projetos – em alguns casos, devido à ingerência interna provocada por políticos ligados ao MEC, as aplicações dos projetos atrasaram-se (FONSECA, 1998, 2013). Ou seja, os gastos demasiados do dinheiro público reservado para educação não são incomuns no estado brasileiro. No bojo dessa assertiva, acreditamos que tais fatos acontecem porque os super-técnicos do BM ao invés de se aterem as minúcias das localidades onde seus projetos teriam abrangência

²³ Ressalta-se que esta afirmação está subsidiada pelo binômio matrícula-curso, ou seja, quando as turmas são formadas nas universidades públicas, ao menos as turmas de primeiro período, se percebe um controle da quantidade (geralmente com um máximo de alunos na casa dos 50 ou 60, por classe). Entretanto, nos períodos subsequentes, principalmente depois da implantação de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é clara a superlotação de salas quando da ministração de disciplinas comuns a cursos da mesma área de conhecimento – como é o caso da disciplina de Cálculo I, comum aos cursos de Matemática, Química, Física e Engenharia. De maneira perversa, as relações existentes entre os docentes e os discentes são balizadas pela nota auferida ao final da disciplina, desembocando em relações de poder verticalizadas e rígidas, em detrimento do companheirismo e da horizontalidade necessários ao sucesso dos aprendentes.

preferiram pensar nos gigantescos lucros macroeconômicos que deles seriam gerados e, logicamente, direcionados aos seus cofres.

Ao continuar sua explanação, Fonseca (1998) identifica três eixos que subjazem o conjunto de políticas educacionais do BM para os seus países-membros, incluindo o Brasil, a saber: *equidade, autonomia local e combate à pobreza*. Em nosso entendimento sobre a obra da autora, percebemos que o discurso econômico em educação é guiado por temas eminentemente da ciência econômica. E, adicionando a esta lógica, também é possível ver temáticas incrementadas à educação, tais como *igualdade de oportunidades e autonomia*.

Estes dois últimos se configuram em uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que é desenhada uma política de educação para todos, também é posto em prática um viés educativo norteado pela seletividade dos níveis. Esta ideia é defendida pelos neoliberais a partir de argumentos sobre os gastos do Estado para com as políticas sociais que, na lógica desses defensores, devem ser os menores possíveis, dando lugar à iniciativa privada na economia, para que um país alcance a plena efetivação do desenvolvimento econômico.

Quando comparadas as expectativas iniciais, as atividades do BM para com a educação brasileira demonstraram poucos resultados (FONSECA, 1998). Neste sentido, os projetos aplicados à educação brasileira mais privilegiam aos interesses do BM do que aos dos discentes alocados em cada uma das escolas do Brasil. Tal resultado advém de uma vultosa confiança nos ditames do organismo internacional multilateral comprovada pelas perspectivas dos resultados a longo prazo (10, 15 ou 20 anos) estabelecidas (FONSECA, 1998). Ou seja, ao passo em que se estabelecem prazos de 10, 15 ou 20 anos para que os resultados sejam auferidos, a política educacional brasileira se rende às instabilidades do mercado financeiro internacional e, conseqüentemente, aos interesses futuristas dos ditos países centrais.

A industrialização forçou uma modificação e maiores investimentos financeiros, do Estado e dos setores privados, em educação no século XXI. Tal assertiva não difere da realidade brasileira do século XX exposta por Romanelli (2013) quando afirmou que o advento industrial no Brasil, gerido por uma crescente potencialização da burguesia, aumentou a demanda por educação básica. E, não findando nisso, a nossa perspectiva visualiza que no presente século, a industrialização fomentou a demanda por educação superior²⁴. Coadunando a isso, Escarião (2011) nos informa que os processos de globalização

²⁴Embora pareça óbvia esta assertiva, uma vez que o 3º grau do ensino é posterior ao nível básico, não se torna redundante. Para respaldar a proposição aqui lançada, reverbero Borges e Santos (2012) quando tratam sobre as problemáticas dos grupos historicamente excluídos das Instituições de Ensino Superior (IES) que, entre outros

têm incitado a proliferação de cursos superiores oferecidos pela iniciativa privada – em Faculdades e Instituições Universitárias, em detrimento das Universidades –, em um processo que, de maneira paulatina, desresponsabiliza o Estado de sua obrigação para com a educação dos cidadãos e, ao mesmo tempo, transfere ao setor privado o comando do ensino superior no Brasil²⁵.

Nas discussões acerca do início dos investimentos do BM na educação brasileira, percebe-se um paradoxo, pois Fonseca (1998) e Romanelli (2013) apontam que foi no decênio de 1960 onde os acordos se iniciaram, porém os arquivos do BM (2014) apontam que a iniciativa foi na década posterior (1970) através de relações entre o MEC e o BIRD. Mas, independente da década, cabe ressaltar que os parâmetros de outros organismos foram fundamentais às primeiras atitudes do BM, uma vez que o mesmo ainda não havia elaborado parâmetros bem definidos para concessão de créditos (FONSECA, 1998)²⁶.

Seguindo os raciocínios de Fonseca (1998) e de Romanelli (2013), ainda em fins de 1960 o Banco concedeu seu primeiro empréstimo ao Brasil no que tange à Educação vocacional, visando o engajamento da população na indústria. O projeto advindo desse primeiro investimento durou de 1971 a 1978. Talvez o não-consenso sobre a data de início pode advir do fato de que o primeiro acordo foi na década de 1960, mas o investimento do mesmo apenas começou a ser aplicado na década de 1970.

No segundo projeto para o Brasil, que vigorou no período de 1974-1979, se torna foco de atividades o planejamento e a gestão da educação, para atender a um viés de modernização (FONSECA, 1998). Enfatiza-se que, já no início de 1980, a educação primária entra em cena nas políticas bancárias, principalmente porque no imaginário dos dirigentes do Banco a contenção populacional (demográfica) era favorecida por meio da educação, acreditando eles que, ensinando cada vez mais cedo as meninas sobre a contenção do número de filhos, a nação alcançaria o pleno desenvolvimento (FONSECA, 1998).

Em se tratando do plano mais contemporâneo, dos anos 1990 até os dias atuais, para subsidiar as discussões aqui levantadas, faz-se necessário expor alguns dados referentes às

motivos, ao se verem descreditados do *status* conferido pelo diploma (BOURDIEU, 2011) e dos cargos de elevado padrão econômico-social, forçam sua entrada neste estamento educacional. Isso culmina nas *crises da Universidade* (SANTOS, 2004). Para um riquíssimo aprofundamento nestas temáticas relacionadas às IES, vide Borges e Santos (2012). E, para uma discussão sobre o corolário denominado *crises da Universidade*, conferir Santos (2004).

²⁵ Este é um pressuposto neoliberal, como pode ser confirmado através de algumas indicações feitas por Gentili (2013)

²⁶ Dentre os organismos que serviram de auxiliares nesta primeira fase, se destacam: a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a UNESCO (FONSECA, 1998).

atuações do Banco Mundial frente à educação brasileira. Ressalta-se que os números colocam em evidência os posicionamentos/financiamentos do BIRD e da AID, pois, na percepção analítica aqui empregada, as outras três agências não têm como foco direto os posicionamentos da área dos serviços públicos oferecidos pelo Estado (principalmente: educação, saúde e segurança). Também ressalta-se que todos os elementos quantitativos relativos aos projetos do BM foram retirados da página eletrônica do mesmo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB do Brasil está na casa dos US\$ 2,5 trilhões de dólares. Dessa maneira, todas as atuações que o BM realiza, baseiam-se neste produto, que tem seu valor atualizado a cada três meses. Tais atuações do organismo estão eminentemente próximas dos setores sociais básicos da população – atividades como o Programa Bolsa Família²⁷ figuram entre aqueles que estão no hall da parceria entre o BM e governo brasileiro.

Desde o início das parcerias entre o Banco e o Brasil, foram ao todo 509 projetos, divididos em *setores* ou *temas* – com nomenclaturas em língua portuguesa ou língua inglesa, todos com título em uma das línguas. Sobre a situação de tais projetos foi percebido que: 396 (trezentos e noventa e seis) foram encerrados; 79 (setenta e nove) estão ativos; 26 (vinte e seis) tiveram desistência de uma ou de ambas as partes; e, 8 (oito) estão em processo de tramitação²⁸. Levando em consideração o caso da educação, segundo o Banco, as parcerias se iniciaram em 1974, por meio de um projeto denominado *Second Education Project* que objetivou construir 46 instituições educacionais em 8 estados das regiões Norte e Nordeste – o BM não explica a quem foi endereçado um possível “*First Education Project*”. Estes dados entram em confronto com os achados de Romanelli (2013), pois para essa autora, as parcerias tiveram início no fim da década de 1960.

Também sobre educação, o Banco define seis subdivisões na mesma em se tratando de contextos de atuação, a saber: Ensino pré-escolar; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior; Alfabetização de adultos/Educação Não-formal; e, Administração pública (educação). Desta feita, levando em consideração o histórico divulgado na página eletrônica do organismo, o gráfico 1 apresenta o número de projetos em cada um desses setores, compreendendo o período de 1974 a 2014.

²⁷ “O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos” (BRASIL, 2014?).

²⁸ Esses dados foram extraídos do sítio eletrônico do BM (<http://www.worldbank.org/>), em 31 de julho de 2014, às 15h30.

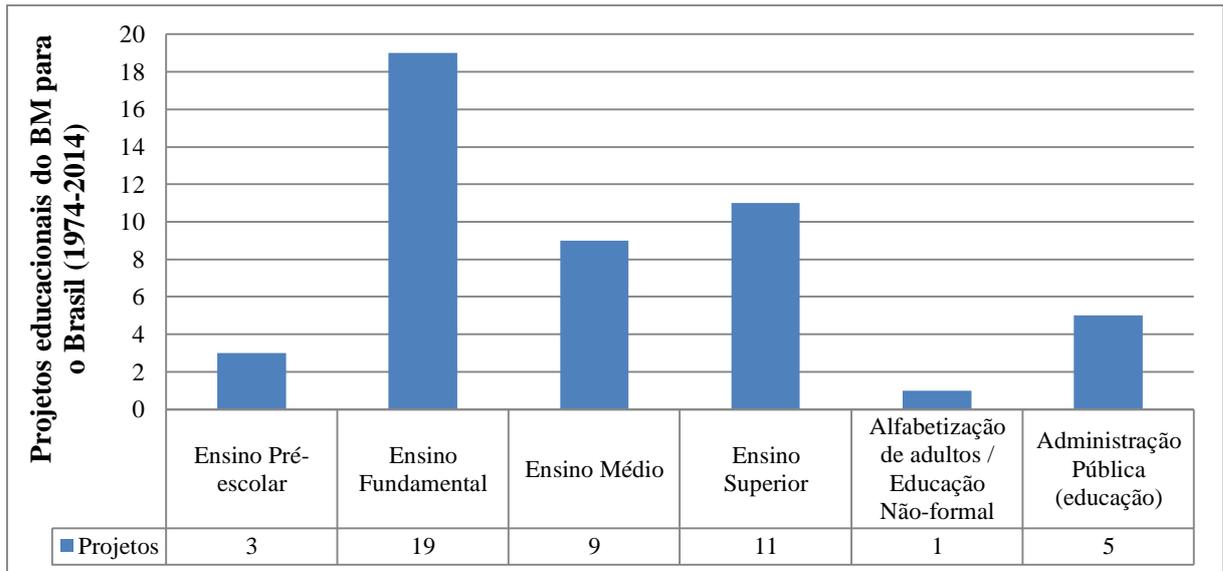


Gráfico 1 – Projetos Específicos do Banco Mundial para a Educação Brasileira, publicados antes e depois do *Aprendizagem para Todos*

Levando em consideração a exposição de Mello (2012) e as atuações do Banco frente ao caso educacional brasileiro, compreende-se que o *Aprendizagem para Todos* não se enquadra dentre os projetos elencados nos gráficos 1 e 2, pois o mesmo tem *status* de política macro mundial, logo, ele serve de base para construção de documentos semelhantes aos enumerados em ambos os gráficos – considerados de menor peso mundial. Partindo desse pressuposto, devido o *Aprendizagem para Todos* ter sido lançado no ano de 2011, o gráfico 2 apresenta os projetos datados dessa época até o ano de 2014.

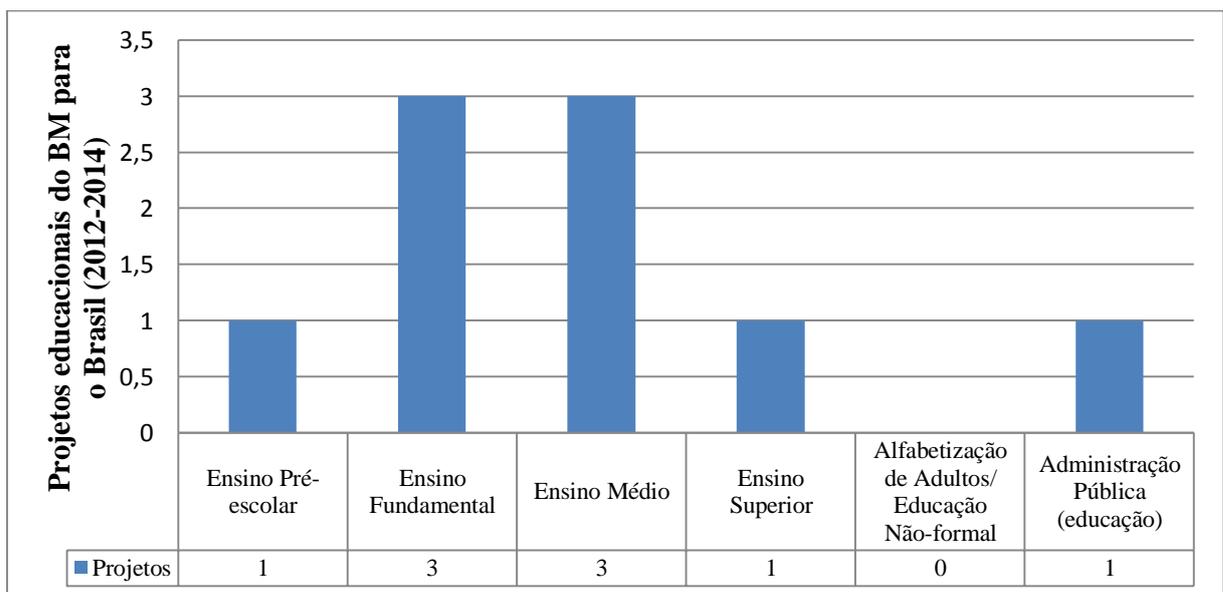


Gráfico 2 – Projetos Específicos do Banco Mundial para a Educação Brasileira, publicados após o *Aprendizagem para Todos*.

Os setores que apresentam projetos publicados após o lançamento do *Aprendizagem para Todos*, com as nomenclaturas dos respectivos projetos, são:

- **Ensino Pré-escolar:** SWAp para o Projeto de Educação e Gestão Pública de Recife (2012).
- **Ensino fundamental:** DPL para a Inclusão e Desenvolvimento Econômico da Bahia (2012); SWAp para o Projeto de Educação e Gestão Pública de Recife (2012); Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento (DPL) do Projeto Crescimento Verde e Inclusão do Piauí (2012).
- **Ensino Médio:** Strengthening Public Management and Integrated Territorial Development (2014); Expansão de oportunidades, Aumento da Equidade no Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento no Estado de Pernambuco (2012); Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento (DPL) do Projeto Crescimento Verde e Inclusão do Piauí (2012)
- **Ensino Superior:** Expansão de oportunidades, Aumento da Equidade no Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento no Estado de Pernambuco (2012).
- **Alfabetização de Adultos/Educação Não-formal:** não há projetos após o ano de 2012.
- **Administração pública (educação):** Desenvolvimento Regional Sustentável e Integrada do Tocantins (2012).

Uma vez que a soma do número de projetos (1974-2014) voltados à Educação Básica (31) – que compreende o Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio – é quase o triplo do número de projetos voltados à Educação Superior (11), percebe-se que a pressuposição de que as atuações do BM recaem, em se tratando da educação brasileira, com maior ênfase na educação básica. Nesse sentido, a necessidade de ser analisado o conceito ideológico de *aprendizagem* impresso no *Aprendizagem para Todos* é significativo, pois este documento é a base de criação e execução de todos os projetos apresentados no gráfico 2. Também é válido destacar que um projeto pode envolver vários setores ao mesmo tempo – como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, por exemplo.

3 APONTAMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O PONTO DE VISTA PSICOPEDAGÓGICO

A Psicopedagogia é uma ciência multidisciplinar, da educação e da saúde, que tem como objeto de estudo o ser humano em processo de aprendizagem (BOSSA, 2007). Tal ciência surgiu na França no século XVIII, através de cuidadores responsáveis por crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Na contemporaneidade, tal área é subdividida em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional (BOSSA, 2007; FAGALI; VALE, 2009; MOURA, 2010)

O histórico dessa linha de estudos no Brasil data de meados do sec. XX, quando um escritor e psicopedagogo argentino chamado Jorge Visca começou a propagar no sul do país as ideias psicopedagógicas – com uma perspectiva eminentemente clínica para a solução dos problemas de aprendizagem . Nessa época, imperava no imaginário social a ideia de problemas de aprendizagem ligados diretamente a fatores orgânicos (SCOZ, 2008). O que foi propício para o fortalecimento de práticas de caráter interventivo, em detrimento das caracterizadas pela prevenção.

A explanação das tendências de patologização e psicologização dos problemas de aprendizagem foi contemplada por Fini (1996) e Scoz (2008), quando indicaram em suas pesquisas que era frequente a atribuição da culpa, pelo fato de o sujeito não aprender, à aspectos isolados. Ou seja, os aprendentes seriam portadores de deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural. Outrossim, tais docentes não procuravam pesquisar, a fundo, a natureza do problema instaurado – aprofundando a assertiva acima colocada.

Partindo dessa lógica, e sob forte influência da Psiquiatria e da Psicologia (SCOZ, 2008), a Psicopedagogia Clínica nasceu com o objetivo de sanar os problemas de aprendizagem do sujeito através de intervenções individuais. Ou seja, quando a dificuldade fosse descoberta – uma vez que o indivíduo, segundo esse princípio, já havia nascido com a mesma –, ele passaria a ser atendido em uma clínica psicopedagógica para que deixasse de ter problemas no seu ato de aprender ou minorasse as suas dificuldades para com a aprendizagem.

Scoz (2008) reflete que “[...] durante muitos anos o enfoque orgânico orientou a reflexão dos educadores e terapeutas que lidavam com essa questão – a do distúrbio de aprendizagem” (p. 19). E, aqueles que não conseguiam estar no ritmo de seus pares na aprendizagem – seguindo uma visão piagetiana dos estágios/estádios do desenvolvimento – eram vistos pelos professores como seres impossíveis de se educar, restando a eles o

tratamento medicamentoso e a vergonha advinda da exposição à qual eram submetidos. Vergonha esta originada da marginalização e do tratamento a base de psicoterápicos, muitas vezes desnecessários, que a eles eram medicados.

Contudo, depois da introdução de novas perspectivas teóricas de construção e entendimento do currículo educativo e da atuação profissional dos docentes, a prática do psicopedagogo lançou mão de uma nova concepção. Agora, os problemas de aprendizagem dos sujeitos passaram a ser compreendidos não única e exclusivamente a partir da visão dos fatores neuronais, mas também dos fatores despedagógicos e sociais do contexto escolar e comunitário do aprendente. Assim, o profissional em psicopedagogia passou a ver o aluno, não como um ser doente – biologicamente falando –, mas sim como um ser que poderia estar necessitando de atendimento devido ao fato de ser vítima de uma despedagogia do seu professor.

É bom destacarmos que essa nova visão não excluiu a possibilidade de os problemas terem êgide biológico, pois é cientificamente comprovada a existência de distúrbios específicos de aprendizagem, tais como síndromes que implicam de maneira direta no desenvolvimento da cognição do indivíduo. Entretanto, o contexto brasileiro favoreceu a emergência da perspectiva psicopedagógica preventiva, devido aos baixos índices de escolaridade até então existentes – tratam-se dos primeiros anos do século XXI. Nesse tempo, constatou-se que as problemáticas enfrentadas pelos escolares não eram, na maioria dos casos, de cunho biológico, mas, sobretudo, de fundo social e metodológico – devendo ser prevenidas em sua origem contextual. Com esse despertar, a Psicopedagogia no Brasil lança as bases para o nascimento de outra vertente: a da Psicopedagogia Institucional.

Na prática psicopedagógica institucional, o profissional atua nas instituições – principalmente nas escolas – com o objetivo de desenvolver trabalhos de prevenção às problemáticas de aprendizagem. A base desse método de trabalho está no desenvolvimento de recursos que direcionem as instituições para o entendimento dos aprendentes enquanto seres singulares inclusos em um grupo. Desta feita, combatendo os métodos de ensino que não favoreçam o crescimento cognitivo, social, afetivo, interpessoal e autônomo dos aprendentes.

Para Fernández (2001), a concepção de aprendizagem que o psicopedagogo tem o permite e o obriga a estabelecer relações com os aspectos saudáveis mais do que com a enfermidade, pois “ensinar está mais próximo de prevenir do que curar, e prevenir está mais próximo de estender a saúde do que deter ou atacar a enfermidade” (p. 44). Nesse sentido, a prática desenvolvida nas instituições a partir de uma visão preventiva quebra, de certo modo, o aparato eminentemente medicamentoso dos problemas de aprendizagem.

Considerando-se isso, ao longo desse trabalho perceber-se-á um constante uso da palavra *aprendente* ao invés da palavra *aluno*, pois há um gigantesco abismo que distanciam estes termos, tanto no sentido semântico, quanto no sentido procedimental. Operacionaliza-se dessa maneira porque a Psicopedagogia considera que a visão docente/escolar frente ao *aluno* é adestradora e insensível, pois reverbera a ideia do sujeito como tábula-rasa e de mero receptor do conhecimento. Já a visão docente/escolar frente ao *aprendente*, por sua vez, considera o sujeito como alguém que está em constante processo de criação e remodelagem de seus posicionamentos no/sobre o mundo.

Outorgando ao psicopedagogo a visão sistêmica, que leva em consideração as relações estabelecidas pelo sujeito no seio familiar, escolar e comunitário, como interventores diretos para efetivação ou não da aprendizagem (COLOMER; MASOT; NAVARRO, 2008; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006) percebe-se que o trabalho psicopedagógico também dá ênfase ao estudo da política educacional, uma vez que a mesma está atrelada aos fatores sociais e paradigmáticos da educação no país. As intercomunicações entre Psicopedagogia e Política Educacional, estão para além do campo micro-contextual denominado chão da escola, pois abrange os ditames mundiais de (re)definição das atuações do Estado frente ao ensino, o que envolve todas as perspectivas de aprendizagem proclamadas e/ou defendidas pelo mesmo.

A compreensão psicopedagógica faz-se necessária ao atual contexto educacional mundial, pois, como dito nas seções anteriores, as decisões das OI têm interferência direta e indireta naquilo que é propagado pela instituição escolar. Desta feita, a formação dos professores, a organização das escolas, os conteúdos ensinados e aprendidos pelos discentes – por estar na pauta de atuação dessas organizações – não podem fugir do olhar da Psicopedagogia, pois é o processo de ensino-aprendizagem que está em jogo.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho tem caráter de pesquisa com delineamento documental. Nessa perspectiva, a definição mais precisa para a pesquisa documental é: tipo de pesquisa onde os pesquisadores se valem de fontes documentais para a construção do trabalho. Igualmente, nesse tipo de pesquisa os proponentes lançam mão dos mais variados tipos de documentos, sejam eles mapas, fichas, formulários, documentos pessoais, cadernetas, discos, objetos, entre outros (GIL, 2009).

Embora a literatura apresente mais de um tipo de delineamento para as etapas dessa pesquisa, nos baseamos nos pressupostos de Gil (2009). Em uma releitura da obra desse autor, consideramos que existem seis etapas para a feição de um delineamento documental significativo e passível de replicação e execução. Tais etapas podem ser definidas como: (1) determinação dos objetivos; (2) elaboração do plano de trabalho; (3) identificação das fontes; (4) localização das fontes e obtenção do material; (5) tratamento dos dados; (6) construção lógica e redação do trabalho.

Embora na obra de Gil (2009) seja outorgada a definição precisa para cada uma das seis etapas, aqui são descritas as mesmas a partir do manejo de execução ao longo da vivência da pesquisa. Ou seja, para que o leitor mergulhe no mar da pesquisa documental, abaixo são explicadas como se deram os passos para a construção do trabalho ora apresentado.

4.1 DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS

Como justaposto na Introdução, o interesse pelo objeto de estudo aqui trabalhado se deu pelo fato de, na área psicopedagógica, não existirem trabalhos específicos sobre Política Educacional Brasileira, salvo trabalhos relacionados à Educação Inclusiva. Uma prova disso está no fato de, na ementa da disciplina “Tópicos em Política Educacional”, do curso de graduação em Psicopedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, único curso entre todas as IES do país, públicas e privadas, que confere o grau de psicopedagogo, em nível de graduação, não existir nenhuma referência de obras psicopedagógicas versando sobre o assunto. Uma vez que esse fato ocorre, os docentes da disciplina se veem forçados a beberem nas fontes da Pedagogia, do Direito e de outras áreas afins, para poderem dissertar sobre o assunto junto aos alunos.

Se não há publicações psicopedagógicas específicas sobre Política Educacional, em se tratando de vertentes que estejam para além da Educação Inclusiva, logo, não existem

publicações acerca das influências dos documentos elaborados pelas organizações internacionais frente aos processos de ensino-aprendizagem geridos nas escolas do Brasil. Dessa forma, ao longo dos quarenta anos de existência da Psicopedagogia no Brasil, não houve quem mergulhasse nessa tão interessante problemática de pesquisa. Foi através dessa preponderante constatação que resolvemos tratar a respeito do tema.

Para que o leitor fique ciente, apenas retomando o que já foi colocado, faz-se necessário expor que a ciência psicopedagógica lida com aprendentes, sejam do ensino básico ou do ensino superior (BOSSA, 2007; SILVA, 2010). Porém, escolhemos as influências que o padrão internacional gerido pelo Banco Mundial têm imposto ao nível básico de ensino, por dois motivos: primeiro, pelo Banco ter mais posicionamentos na área educacional para com o nível básico de ensino (FONSECA, 1998, 2013; GENTILI, 2013; ROMANELLI, 2013); e, segundo, pelo documento analisado ter seu foco direcionado a este nível educativo.

Relembrando aquilo que já foi exposto, é válido dizer que o objeto de estudo foi a versão publicada em língua portuguesa do Resumo Técnico do documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011). Em primeiro plano, o mesmo foi eleito porque traz o termo *aprendizagem* em seu bojo, e, em segundo plano, por ter grande impacto para o direcionamento das atuações das cúpulas educativas nacionais dos países-membros do Grupo Banco Mundial – e, conseqüentemente, dos níveis estaduais e municipais de ensino –, sendo o Brasil um deles.

Assim, o objetivo geral do estudo foi: compreender, à luz da Psicopedagogia, a proposta de *aprendizagem* defendida pelo Grupo Banco Mundial, a partir da análise de sua cartilha educativa denominada *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (2011). A partir disso, os objetivos específicos foram: (1) Identificar o(s) tipo(s) de conhecimento(s) preconizado(s) pela proposta educacional do Grupo Banco Mundial; (2) Elencar as estratégias de atuação do Grupo Banco Mundial, para com a educação; (3) Estabelecer paralelos entre a proposta educativa do Grupo Banco Mundial e o caráter econômico do mesmo; e, (4) Promover o debate sobre Política Educacional, dentro da área psicopedagógica brasileira.

4.2 ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO

A partir da fixação dos objetivos geral e específicos, começamos a traçar o plano de trabalho. Embora, ao longo da pesquisa, os caminhos tenham sido remodelados para que se

chegasse ao fim esperado, o trabalho seguiu a proposição documentalista de pesquisa proposta por Gil (2009). No âmbito dessa assertiva, as etapas do plano de trabalho – que envolveram a escolha do tipo de pesquisa, e as decisões metodológicas que seriam tomadas – se iniciaram com a feição de um projeto de pesquisa. Este foi elaborado durante a disciplina de Pesquisa Aplicada à Psicopedagogia, e valeu como um dos requisitos para aprovação.

No início, quando da elaboração, ter-se-ia outros objetos de estudo, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96); Plano Nacional de Educação (2001-2010); e, Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2014). Nesta feita, os objetivos Geral e Específicos seriam outros. Contudo, percebeu-se que a execução do projeto seria inviável, uma vez que o tempo era escasso. Então, após ricas discussões junto à orientadora, começou-se a modificação do projeto, tendo em vista adequações correlatas ao tempo e a viabilidade.

Portanto, o que está sendo apresentado nestas linhas é fruto de uma modificação profunda, não obstante consubstancial, rica e significativa. É consubstancial porque leva em consideração algumas problemáticas contemporâneas e pouco discutidas no contexto brasileiro. É rica porque não termina ao fim do último parágrafo escrito nesta monografia. E é significativa porque envolve aprendentes, logo, sujeitos que merecem ter acesso a uma educação de qualidade que, ao invés de aprisioná-los no tempo e espaço, possa os levar além de suas expectativas.

4.3 IDENTIFICAÇÃO DAS FONTES

Os critérios de escolha das fontes para serem utilizadas no referencial teórico foram: proximidade com os assuntos trabalhados, com maior frequência para os temas: Banco Mundial, Política Educacional, Organizações Internacionais, Capitalismo e educação, Neoliberalismo; no caso de artigos científicos, as publicações indicadas com número de citações acima de 5 (cinco), nas bases de pesquisa do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) ou afins; no caso de livros, lançamos mão daqueles referenciados pelos autores-chave – que trabalham diretamente no estudo das correlações entre o Banco Mundial e a Educação Brasileira, como Borges (2010, 2011, 2013), Fonseca (1998, 2013), Sguissardi (2010) – e de outros livros relacionados com o tema – a exemplo: Azevedo (2004), Gentili (2013), Romanelli (2013) e Seitenfus (2005).

No que diz respeito à visualização da cartilha *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, como uma

fonte de obtenção de dados para o tracejo da perspectiva de aprendizagem do Banco Mundial, pode-se dizer que surgiu de reuniões junto à orientadora. Nessas reuniões, foram colocadas em pauta as atuações das organizações internacionais no que se refere à educação. E, entre diálogos, foi descoberta a pertinência desse documento, em se tratando de uma possível análise psicopedagógica.

Outros documentos de efeito multilateral também foram colocados em pauta, entre eles, o Relatório Jacques Delors (DELORS *et al*, 1999). Em tal documento, a UNESCO propõe quatro pilares para um modelo de educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. A partir dos mesmos, este organismo multilateral também versa a respeito do termo *aprendizagem*, porém os fatores determinantes para que ele não fosse escolhido como documento-chave foram dois: primeiro, por ter estudos sobre o Relatório Delors (BORGES, 2011); e, segundo, por não ser do Grupo Banco Mundial.

Embora o Relatório Jacques Delors (DELORS *et al*, 1999) tenha servido de guisa para o reconhecimento da pertinência do *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, e utilizado para o tracejo de comparações entre as atuações da UNESCO e as atuações do Banco Mundial no tocante à aprendizagem, o mesmo serviu, apenas, de referência para a construção de paralelos analíticos simétricos da pesquisa.

4.4 LOCALIZAÇÃO DAS FONTES E OBTENÇÃO DO MATERIAL

O documento-chave da pesquisa, a versão em língua portuguesa do Resumo Técnico do *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011) – que se constitui como a principal fonte – foi encontrado no sítio eletrônico do Grupo Banco Mundial, endereçado como “www.worldbank.org”. Dessa página puderam ser extraídos todos os documentos da área de educação publicados pelo organismo, como também alguns dados sociodemográficos sobre os panoramas econômicos do Brasil e do mundo (ex.: PIB e contingente populacional).

Dentro dessa linha raciocineológica, artigos científicos, livros, capítulos de livros e teses também se configuraram como fontes para obtenção do material de estudo. Um exemplo disso são as obras de Fonseca (1998, 2013) e Mello (2012), os dois primeiros trabalhos se configuraram em dois artigos, um publicado em revista científica e o outro como um capítulo de livro; já o terceiro, diz respeito a uma tese vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Dá-se ênfase a este, pois foi onde o

Aprendizagem para Todos figurou como uma das peças-chave da política educativa do BM, logo, esta obra apontou alguns dos caminhos para obtenção das fontes.

Entre as fontes de obtenção do material, cabe também elencar as plataformas de publicação vinculadas ao buscador on-line Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>). Essa ferramenta disponibilizou dezenas de resultados, quando da procura por referências teóricas pertinentes ao tratamento do objeto de estudo. Destacam-se duas entre as plataformas eletrônicas, que são: Periódicos da Universidade de São Paulo, através do endereço “<http://www.revistas.usp.br>”; e, Periódicos da Universidade Federal de Goiás, através do endereço “<https://www.revistas.ufg.br>”. A documentação analisada está legalmente disponível nas fontes indicadas, podendo ser acessados por qualquer pessoa que deseje fazê-lo.

Coloca-se, também, que os locais das fontes descritas eram dotados, tanto do documento-chave quanto de referenciais para a fundamentação teórica. Embora as fontes da pesquisa documental também possam ser as bibliotecas, os setores jurídicos, os setores administrativos, os museus, as galerias de arte, entre outros locais, nesta pesquisa foi-se em busca dos materiais, na grande maioria das vezes, nos arquivos on-line – no presente caso, outros locais que poderiam figurar como âmbitos para a consulta de documentos seriam as bibliotecas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), porém, devido ao período de greve vivenciado durante a feição da peça monográfica, esses ricos ambientes de pesquisa estiveram fechados.

4.5 TRATAMENTO DOS DADOS

A pesquisa tem caráter qualitativo, com algumas nuances quantitativas. Dessa forma, para maior compreensão do leitor, definimos o viés qualitativo como um método surgido nas ciências sociais, que tem como principal característica a análise subjetiva do pesquisador, isto é, as observações da realidade são interpretadas a partir do conhecimento subjetivo daquele que pesquisa. Já em se tratando do viés quantitativo, podemos expressar que, por ter emergido das ciências exatas, os tracejos metodológicos do mesmo são: quantificação das características dos objetos/pessoas analisadas; seus dados são expressos em conceitos numéricos; seus resultados advêm de fatores estatísticos.

Levando em consideração que a monografia aqui apresentada foi construída a partir de uma pesquisa documental, de viés qualitativo e quantitativo, para a realização de um tratamento significativo dos dados escolheu-se a técnica de Análise de Conteúdo, que segundo Gil (2009, p. 89) “[...] possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das

comunicações. [Podendo] ser realizada, por exemplo, para examinar a ideologia política implícita nas notícias de jornal ou o preconceito de raça [...] subjacente aos textos escolares”.

De maneira mais aprofundada, pode-se dizer que a Análise de Conteúdo é uma técnica de tratamento de dados desenvolvida nos meados da década de 1970, que objetiva fazer a sistematização e a análise das ideias presentes nas falas dos participantes. Esse método contém características das abordagens quantitativa e qualitativa, podendo ser classificada como pertencente a ambas (BARDIN, 2011). O método se divide em três etapas, a saber: a pré-análise (subdividida em: escolha dos documentos, formulação dos objetivos, elaboração de indicadores); exploração do material; e, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011).

Lançou-se mão dessa técnica pelo fato de ela ser validada no ramo das Ciências Sociais, Ciências Humanas, Letras e Linguística. Como, também, por ela permitir ao pesquisador a análise aprofundada e profícua, sob um viés semântico, dos discursos das pessoas/organizações – sejam eles de cunho político, educacional, psicológico, jurídico, econômico, administrativo, entre outros. E, sendo a pesquisa aqui circunscrita de caráter documental, percebeu-se a total adequação do método analítico a mesma.

4.6 CONSTRUÇÃO LÓGICA E REDAÇÃO DO TRABALHO

O relatório da pesquisa ora apresentado se estruturou a partir de capítulos e subcapítulos. Contudo, algumas regras básicas foram seguidas, tais como: coerência e coesão na colocação das ideias; logicidade na sequência dos capítulos, com ênfase para a dissertação significativa do conteúdo; apresentação de elementos relatoriais básicos, como introdução, metodologia, resultados e discussões; anexo do documento-chave analisado.

No trabalho aqui apresentado, optou-se pelo formato de monografia. Fez-se assim por conta da densidade teórica que o trabalho proposto exigiu, o que, conseqüentemente, levou a um quantitativo de laudas maior do que a média do formato para artigos científicos (e. g. 25). Também optou-se por monografia, devido à discussão sobre política educacional dentro da Psicopedagogia, para além das problemáticas concernentes à legislação da educação inclusiva, ser ínfima, logo, requeridora de trabalhos que se proponham mais aprofundados.

Por seguir normas de escrita científica, outro dado relevante diz respeito à possibilidade de o mesmo ser divulgado. Então, cabe lembrar que as pesquisas de cunho puramente documental, não precisam ser submetidas ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), via Comitê de Ética da UFPB, pois não envolvem seres humanos de maneira direta como, por

exemplo, por meio de entrevistas, questionários e/ou vídeos realizados *in loco* pelo pesquisador – respaldos para esse e outros procedimentos, podem ser encontrados em Gil (2009).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cartilha técnico-educacional *Aprendizagem para Todos* foi construída com base nas falas dos governos, dos docentes e dos escolares dos países-membros, entre outros parceiros diretos e indiretos do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2014). Nesse sentido, a participação de toda a comunidade nacional de tais países entra como foco de discussões quando o assunto é a necessidade de implementação de medidas educacionais. Entretanto, isso não necessariamente significa que as falas de todos os sujeitos são levadas em consideração quando da formatação final desses projetos, principalmente quando lembra-se das palavras de Gentili (2013) sobre os modelos mercadológicos em educação (GENTILI, 2013).

Na perspectiva de Mello (2012), o posicionamento do Grupo Banco Mundial, como uma instituição financeira, não pode ser deixado de lado, quando da análise das atuações do mesmo. Esta problemática aponta a necessidade de, em nossas análises, observarmos que ao mesmo tempo em que este organismo multilateral busca a eficácia dos seus projetos para com o desenvolvimento humano dos habitantes de seus países-membros, na outra saída, ele busca o auferimento de lucro.

A ordem do capital, incluindo suas regras no que diz respeito à competitividade e à noção de *realismo* exposta anteriormente, é, sem dúvidas, a norteadora das atuações. Neste âmbito, temáticas como *autonomia*, *progresso*, *equidade* e *pobreza* são estabelecidas como hipocentro dos impactos micro, meso e macroeconômicos (FONSECA, 1998). Embora esses quatro pontos tenham sido expostos ainda na década de 1990, percebe-se que eles permanecem atuais para o suporte contextual dos meados da segunda década dos anos 2000. Assim, são destrinchados cada um desses termos.

A *autonomia* é compreendida como a necessidade de os países-membros virem a desenvolver capacidades autônomas para a subsistência interna dos indicadores do IDH e do controle da taxa de nascimento, vindo a serem cada vez melhores e mais poderosos economicamente – no sentido “humano” do termo. No âmbito deste prenúncio, o BM, ao mesmo tempo em que hasteia tal bandeira de liberdade aos seus beneficiários, também, os forçam a submeterem-se à políticas/acordos de 15 a 20 anos de subordinação ao organismo²⁹.

O conceito de *progresso*, tal como o anteriormente discutido, também ganhou uma nova roupagem após o passar dos anos e dos processos de globalização. Dessa forma, o

²⁹ Fonseca (1998, 2013) e Mello (2012) nos dão contundentes respaldos sobre esta problemática.

caráter *progresso humano* substitui o termo *progresso econômico*. Mello (2012) explana essa problemática quando afirma que, desde o início, o discurso proferido pelo BM sobre educação esteve atrelado à ideia desenvolvimentista. Em um primeiro momento, atrelada ao fator *crescimento econômico*, porém, em um segundo e atual momento, voltada ao *desenvolvimento humano* (MELLO, 2012).

Esta atual vestimenta progressista tem sido evidenciada pelas recentes atuações geopolíticas do BM concernente à formação escolar básica para o trabalho de operacionalização das máquinas das multinacionais implantadas nos mais diversos países, principalmente, nos pobres, visando a adequação da população aos novos mecanismos de produção em larga escala e, provavelmente, a um novo formato de trabalho fabril alienado. Isto é uma crítica que se coloca, pois a mão de obra treinada e barata, minimamente letrada, dos países pobres – como é o exemplo do Vietnã – em muitos casos, exerce trabalho escravo, sem as mínimas condições de salubridade. Também não se duvida que situações semelhantes a esta aconteçam no Nordeste e Centro-Oeste brasileiros.

O viés *equidade* alcança seu apogeu nas ações educacionais de inclusão de todos os sujeitos na escola – ou de todos os sujeitos com alfabetização. Neste caso, o acesso, não apenas daqueles categorizados como hipossuficientes, mas também das meninas³⁰, consiste em orientação do Banco para o alcance consciente da colocação em pé de igualdade dos sujeitos. Embora tal discurso seja dotado de magistral esplendor, ele não tem erradicado as disparidades qualitativas entre as classes sociais, no que tange a este nível educacional.

Para comprovar o exposto, basta observar o estado da escola pública brasileira, mantida pelos governos estaduais. O que antes se configurava em um privilégio de classe, controlado pelo acesso à escola (quantitatividade), agora se resume a uma distinção baseada nas habilidades ensinadas pela escola (qualitatividade) (BOURDIEU, 2011; ROMANELLI, 2013). Se, de fato, se busca uma aprendizagem para todos, baseada no tripé *investimento antecipado*, *investimento inteligente* e *investimento para todos*, segundo o qual as habilidades são o ponto chave de todo e qualquer desenvolvimento, deve-se pensar em formatos educacionais que não estejam presos às correntes ideológicas da educação como mercadoria.

As problematizações de Dale (2013) sobre o que tem se convencido como mercado educacional indicam o aparato suficiente para um debate profícuo a respeito da configuração daquilo que foi apresentado acima. Ao citar Hirsh (1982), este autor defende que a compreensão da educação como mercadoria processa-se a partir de bens posicionais. Neste

³⁰ A questão feminina é emblemática nas políticas do Banco frente aos países onde imperam formas religiosas que impedem as meninas e mulheres de exercer o direito básico à educação escolar.

caso, o maior bem posicional que a escola pode conferir é o diploma³¹. Dessa forma, dentro de um sistema neoliberal de mercado, quando a educação é transferida à iniciativa privada, os economistas vislumbram um aquecimento do mercado educacional, pois as escolas passarão a disputar os seus alunos/clientes a partir da importância do diploma que elas conferem^{32 33}.

Em se tratando do caso brasileiro, percebe-se que a partir desses pressupostos solidificados na economia, as escolas passam a não mais estar em pé de igualdade àquelas privadas, pelo simples fato de o Estado se negar a investir recursos suficientes para que a escola pública chegue ao padrão escola privada em termos puramente mercadológicos. Incrementando o debate, pode-se afirmar que a noção de qualidade é tão importante para o mercado educacional quanto é o docente para a ministração das aulas³⁴. Essa desqualidade da escola pública gera, principalmente, na classe média, uma desconfiança das atuações do Estado nas relações que envolvam os setores sociais de educação e saúde (TORRES, 2013).

Com relação às atitudes do BM frente à *pobreza*, tem-se percebido uma preocupação no que se refere à contenção do crescimento da população dos países-membros no que tange à educação de meninas. Ao acreditar na contenção populacional, os mentores do Banco Mundial presumem um menor gasto estatal para com os setores sociais. Dentro dessa lógica, Fonseca (1998) defende a tese de que a questão feminina e a questão do ensino primário têm importância para o BM por ele seguir um percurso onde o investimento nessas áreas pode vir a propor uma maior atenção à saúde da família, como, também, um maior grau de sustentabilidade planetária. Ao lado disso, a noção de combate à pobreza, também, abrange o perfil intelectual dos sujeitos. Ou seja, ao investir na intelectualidade do povo, o organismo presume estar corroborando para o aumento do capital.

Embora a dinâmica do combate à pobreza tenha levantado melhorias no índice de qualidade de vida de muitos países, não tem galgado a plena solidificação de um mundo mais equitativo, pois uma multidão de indivíduos ainda vive em condições sub-humanas, abaixo da linha da pobreza, e sem saneamento básico. Tudo isso é fruto da máquina capitalista que, para estar em plenas condições de funcionamento, precisa do maquinista chamado *obtenção de lucro*, do óleo denominado *pobreza* e da matéria-prima chamada *desigualdade social*.

³¹ Bourdieu (2011) faz uma expressiva discussão acerca da importância do “diploma” como um bem que auxilia a manutenção de *status*. Porém, este autor elabora seus conceitos em torno da Educação Superior, o que não ofusca a capacidade de serem realizados paralelos com a educação básica, a depender da realidade tratada.

³² Cabe ressaltar que o posicionamento de Dale (2013) surgiu a partir da situação neozelandesa de meados dos anos 1990.

³³ Também conferir Bourdieu (2011).

³⁴ Gentili (2013) trouxe uma compreensão sobre a “qualidade” dentro do *mercado educacional*, mas, a nosso ver, com uma vertente um tanto quanto tradicional de metodologia de ensino.

Diante das problemáticas de uma educação que, ao contrário de formar e capacitar os indivíduos, os lança no mercado de trabalho sem terem alcançado o pleno desenvolvimento alfabético, o BM lançou uma cartilha política no ano de 2011, visando o fechamento das lacunas deixadas por tal modelo educativo. No âmago desse debate, o organismo multilateral esquadrinhou as principais problemáticas relativas à educação mundial e, juntando os esforços de suas cinco instituições (BIRD, AID, CFI, AMGI e CIADI – com destaque para o BIRD), colocou em pauta inúmeras propostas relativas ao assunto, principalmente, para os países emergentes.

De acordo com Mello (2012), existem sete documentos político-educacionais, de grande impacto multilateral, publicados pelo e em nome do Grupo Banco Mundial³⁵. A estratégia de educação 2020 do BM, denominada *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* – que, para fins de facilitação, será referido ao longo do texto como *Aprendizagem para Todos* – é o sétimo da sequência. O mesmo foi publicado no formato completo e no formato resumo executivo, na língua inglesa.

Com relação as línguas árabe (المعارف من الناس في الاسد تشار: بل لجميع ال تعلم), chinesa (全民学习投资于人们的知识和技能以促进发展), francesa (Apprentissage pour tous Investir dans l’acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement), portuguesa (Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento), russa (Качественное обучение для всех Инвестиции в знания и навыки в целях содействия развитию) e espanhola (Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo), apenas houve a publicação no formato de resumo executivo.

No presente estudo, opta-se por analisar o resumo executivo em português³⁶, embora, também, se tenha consultado a versão completa. Dois motivos nos levam a proceder dessa maneira, a saber: (1) a versão em português é de maior acesso ao público brasileiro

³⁵ “[...] [1º] *Education Sector Working Paper, 1971*; [2º] *Education Sector Working Paper, 1974*; [3º] *Education Sector Policy Paper, 1980*; [4º] *Priorities and strategies for education: a World Bank Review, 1995*; [5º] *Education Sector Strategy, 1999*; [6º] *Education Sector Strategy Update, 2005*; [7º] *World Bank Group Education Strategy 2020 – Learning for All: investing in people’s knowledge and skills to promote development, 2011*” (MELLO, 2012, p. 178, grifo do autor). Os termos foram mantidos em língua inglesa devido não terem sido publicados em língua portuguesa – o único que também foi publicado em português foi o 7º documento.

³⁶ Cabe ressaltar que a língua portuguesa do documento, está na versão de Portugal. Porém, no contexto da análise, observarmos o documento levando em consideração a contextualização do português brasileiro. Lembramos, ainda, que o documento foi publicado antes de o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa entrar em pleno vigor.

(incluindo: secretários estaduais de educação, secretários municipais de educação, gestores universitários e escolares; toda a comunidade acadêmica); (2) o tempo para a tradução da “versão completa” foi insuficiente – o que nos aponta um novo caminho de pesquisa que será mais bem descrito na seção concernente às Considerações Finais.

Contudo, frisa-se um dado relevante: a versão *formato completo*, unicamente publicada em língua inglesa, contém 112 páginas, enquanto todas as demais, na versão *resumo executivo*, contêm 16. Isso demonstra um predomínio da cultura norte-americana, frente aos demais formatos linguístico-culturais – em um claro acontecimento daquilo que Santos (2002) denominou de *localismo globalizado*³⁷. Acredita-se que o fato de o texto integral estar, apenas, em língua inglesa advém de dois fatores: de um lado, pelos EUA terem um dos maiores – se não o maior – poder de influência nas decisões do Banco, principalmente, pelo seu poder econômico; e, segundo, pelo fato de a sede do BM e das suas cinco instituições ser em Washington-USA. É interessante notar que, desde os acontecimentos de Bretton Woods, os EUA têm sido balizador e maior investidor dos setores do Banco.

Esse processo linguístico-documental reverbera um sentimento controlador, ao mesmo tempo patriótico, dos líderes do Banco na construção das políticas. Esse processo de patriotismo gera certa heterogenia nos interesses do Banco, trazendo como corolário a proteção de um Estado-membro, em detrimento de outros. Tal efeito é contrário ao prospecto de criação do organismo que, ao ser fundado, visava basear-se na hegemonia dos seus signatários – em uma tentativa, hoje frustrada, de tomar decisões que favorecessem o coletivo. No bojo desse debate, os países desenvolvidos e os em desenvolvimento auferem parcelas desiguais, quando da repartição dos beneplácitos advindos dos efeitos de tais políticas educativas.

Originalmente, o texto foi lançado visando gerar impactos macroestruturais no setor educativo, porém, uma vez que o organismo é uma instituição financeira, todos os seus posicionamentos partem da ideologia econômico-realista. Nas palavras de Mello (2012), o raciocínio nem sempre esteve atrelado ao ideário social. Ou seja, ao passo em que os pressupostos economicistas são o centro das propostas, dentro de uma lógica global capitalista, a obtenção e o acúmulo de lucro estarão em primeiro plano – caso a ordem fosse inversa, a salubridade e a subjetividade dos escolares seriam a tônica. Dessa maneira, o presente trabalho se propõe a avaliar mais do que um conglomerado organizado de temáticas

³⁷ O *localismo globalizado* é um fenômeno que se caracteriza pelo fato de a cultura local de algum país ser valorizada mundialmente, causando uma supervalorização da mesma a ponto de ser incorporada em outras culturas, muitas vezes, geograficamente distantes.

presentes no documento, pois se propõe a avaliar o conteúdo ideológico que está por trás de cada linha justaposta no mesmo.

No debate teórico (DALE, 2013; FONSECA, 1998, 2013; GENTILI, 2013; MELLO, 2012; ROMANELLI, 2013; SGUISSARDI, 2000; TORRES, 2013), percebe-se que, na realidade, os beneplácitos de tais políticas não são iguais porque as políticas são gestadas para que assim ocorra. Em outras palavras, uma vez que tem havido heteronômia no BM, sempre suas medidas colocam os países-membros com maior poder aquisitivo – e, conseqüentemente, de mando na ponta dos processos, levando a uma produção e supervalorização de modelos socioeducativos “sempre melhores” do que os dos outros países.

A demonstração desse fato é vista nas logomarcas de apoio técnico ensejadas pelo BM, desde a década de 1970, alcançando maior destaque em 1990³⁸. Nessas ajudas técnicas, há uma necessidade de moldar os sistemas educacionais dos países ajudados/auxiliados, de acordo com os enquadramentos dos ajudadores/auxiliadores. Dessa maneira, quando o documento *Aprendizagem para Todos* exhibe apontamentos de auxílio-técnico em educação a todos os países-membros – principalmente aos do BIRD –, está sendo declarado: “há uma tendência a ser seguida para que o desenvolvimento seja alcançado, e esta tendência está aqui”.

No documento *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS *et al*, 1999) a tendência calcava-se nos pilares para a educação do século XXI, por sua vez, no *Aprendizagem para Todos*, a base se encontra nas três estratégias de propagação e fomento educativo mundial para, entre outros motivos, erradicar a pobreza até 2030. Tais estratégias são: *investir antecipadamente, investir de forma inteligente, investir para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011).

Para apresentar e fundamentar teoricamente as três estratégias, o Grupo Banco Mundial dividiu o documento em dois tópicos principais: o Prefácio e o Sumário Executivo. Este último está subdividido em seis subtópicos, a saber: (1) Introdução; (2) Por que uma nova estratégia?; (3) Objetivo: aprendizagem para todos, para além da escolarização; (4) Reforma do sistema, para além dos recursos; (5) Reforçar a base de conhecimento; e, (6) Da estratégia à ação.

³⁸ Mello (2012), como dito em capítulos anteriores, discute o porquê a década de 1990 é tão importante para a educação do Grupo Banco Mundial.

As mudanças mundiais, com relação às economias emergentes, têm destacada importância na problemática apresentada pelo BM. A ascensão dos BRICS³⁹ – sigla que representa o conjunto de países formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul –, em especial do Brasil, da China e da Índia são ressaltadas, enquanto países de renda mediana, mas que se destacam no cenário sócio-político dos continentes onde são localizados. A importância da noção de estarmos pisando em um terreno educacional, de cunho eminentemente político, nos leva a crer que o fato de a Rússia não estar destacada no documento pode ter sido advindo da situação conflitiva no que tange aos interesses da mesma e dos EUA.

A noção de competitividade atrelada a de formação trabalhista, também, está presente no documento. Nessa essência, para os mentores da agenda-técnica de educação do BM, o rápido crescimento do Brasil, da China e da Índia desembocou em uma maior corrida dos sujeitos por qualificação, logo pela escola. A nosso ver, quando isso aconteceu, os centros de ensino formal (escolas, IES) ganharam maior demanda, o que, mais tarde, fez surgir a necessidade de essas instituições oferecerem *aprendizagem acelerada* – termo utilizado pelo próprio organismo

Compreende-se por *aprendizagem acelerada* a modalidade educativa onde a formação acontece de maneira mais rápida que o convencional e tem um fim sumamente específico, como, por exemplo, trabalhar no ramo de montagem automobilística. Se os pressupostos de Escarião (2011) forem considerados, também é possível dizer que dentro do modelo da *aprendizagem acelerada*, também, é abarcado o novo perfil da educação superior. De acordo com essa autora, o domínio privado tem gerido esse formato que, de maneira indisfarçada, se caracteriza como o fruto dos processos de globalização. Esse discurso, em muito nos evoca o cenário apresentado por Dale (2013) quando levanta as problemáticas relativas a mercadorização da educação⁴⁰.

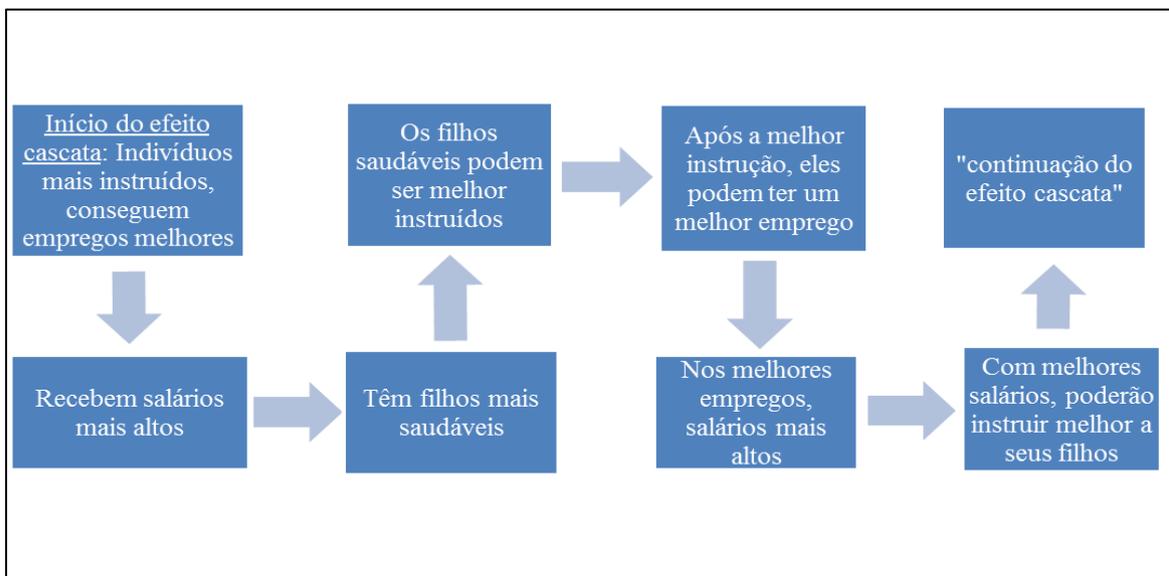
³⁹“A ideia dos BRICS foi formulada pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O’Neil, em estudo de 2001, intitulado ‘Building Better Global Economic BRICs’. [...] Em 2006, o conceito deu origem a um agrupamento, propriamente dito, incorporado à política externa de Brasil, Rússia, Índia e China. Em 2011, por ocasião da III Cúpula, a África do Sul passou a fazer parte do agrupamento, que adotou a sigla BRICS. O peso econômico dos BRICS é certamente considerável. Entre 2003 e 2007, o crescimento dos quatro países representou 65% da expansão do PIB mundial. Em paridade de poder de compra, o PIB dos BRICS já supera hoje o dos EUA ou o da União Europeia. Para dar uma ideia do ritmo de crescimento desses países, em 2003 os BRICs respondiam por 9% do PIB mundial, e, em 2009, esse valor aumentou para 14%. Em 2010, o PIB conjunto dos cinco países (incluindo a África do Sul), totalizou US\$ 11 trilhões, ou 18% da economia mundial. Considerando o PIB pela paridade de poder de compra, esse índice é ainda maior: US\$ 19 trilhões, ou 25%” (BRASIL, 2014).

⁴⁰ Quanto a essa e a outras temáticas relacionadas ao impacto do neoliberalismo na educação, conferir: Azevedo (2004) e Gentili (2013).

Assim, como constatado por Escarião (2011), em pesquisa realizada sobre a realidade da Região Nordeste do Brasil, as aprendizagens aceleradas estão mais presentes nos contexto privado de ensino. Embora essa autora trate da educação superior, é possível traçarmos um paralelo com a educação básica, que se configura como o alvo do documento *Aprendizagem para Todos*. Ao ser signatário desse documento, o Brasil está, de maneira direta ou indireta, ecoando uma tendência neoliberal mundial que vanguarda a desresponsabilização maciça do Estado para com o setor da educação. Ressalta-se que, para essa tendência capitalista, o papel estatal deve restringir-se à fiscalização das emblemáticas relações empresariais, e não ao controle das mesmas.

A premissa da cartilha educacional e, conseqüentemente, o que subjaz as três estratégias, é a constatação do Banco de que os sistemas educacionais dos países-membros não estão suportando as novas inclinações macroeconômicas, e por causa disso estão a formar um exército de sujeitos incapacitados para o mercado de trabalho. Deprendendo as noções dos técnicos do BM identificamos que, segundo a perspectiva dos mesmos, os aprendentes mais instruídos têm mais capacidades para gerarem um certo efeito cascata promissor para eles próprios e para suas famílias. Tal efeito é descrito no diagrama 2.

Diagrama 2: Efeito cascata presumido pelo *Aprendizagem para Todos*



Fonte: Banco Mundial (2011) (adaptação do autor)

Um outro ponto relevante, que confirma a premissa anteriormente exposta, é a nítida perspectiva do BM iniciada nos anos 2000, que preconiza o desenvolvimento sustentável (redução do lançamento do CO2 na atmosfera; promoção da subsistência familiar). Nesse

âmago, há um bípode onde, um esteio é o crescimento econômico e, o outro, é a sustentabilidade planetária – não entendendo este último termo unicamente sob o ponto de vista ligado às mudanças climáticas, mas também sob o ponto de vista ecológico do desenvolvimento ⁴¹. Dessa maneira, a perspectiva do Banco defende que uma educação de qualidade fará com que os países tenham crescimento econômico e desenvolvam práticas de sustentabilidade mundial.

Ressalta-se que o documento tem uma visão futurista da realidade educacional. Ou seja, uma vez que foi lançado em 2011, o BM almeja que os sistemas nacionais de educação de todos os países-membros se adequem a tais proposições, para que venham a galgar a plena efetivação de uma educação de qualidade – esta, sob o ponto de vista do organismo multilateral. Em nosso olhar, foi através da constatação de que não basta inserir os sujeitos na escola, mas também fazê-los ter aprendizagens significativas⁴², que o BM lançou a proposta de educação 2020.

Nos dias atuais, a questão do acesso à educação não é o centro das políticas do Banco, pois foi percebido que, embora muitos sujeitos venham alcançando as vagas na escola, ao concluírem o ensino básico, não têm a competência esperada em disciplinas tais como Português e Matemática. Nesse sentido, a nosso ver, ainda a respeito da noção que subjaz o lançamento do documento-estratégia 2020, esteve elencado o desejo de superação de um problema denominado de *analfabetismo funcional*. Abaixo, elaboramos duas possíveis definições que podem ser dadas ao termo.

A primeira diz que é uma situação na qual o sujeito é formalmente considerado alfabetizado, por ter concluído o Ensino Fundamental/Médio, mas que não consegue analisar/responder questões que envolvam a contextualização de assuntos. Já a segunda, preconiza que é a inabilidade de os sujeitos solucionarem problemas de leitura e interpretação de texto dentro de um contexto elaborado, embora tenham obtido a certificação de alfabetizados. Cabe incluir às ambas que este déficit de leitura e de interpretação não tem

⁴¹ Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007) discutem este termo levando em consideração a Teoria do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner. Segundo aquelas autoras, essa teoria se baseia nos pilares Processo-Pessoa-Contexto-Tempo para traçar uma contribuição significativa a respeito do curso de vida dos seres humanos.

⁴² A Teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida por David Paul Ausubel, em meados do século XX (NUNES; SILVEIRA, 2009). De acordo com essa teoria, as aprendizagens tornam-se significativas quando os aprendentes conseguem relacionar os conteúdos às questões correlatas vivenciadas no cotidiano, ou a assuntos previamente ensinados no contexto escolar (NUNES; SILVEIRA, 2009). Nas palavras dessas autoras, quando a relação não ocorre, acontecem *aprendizagens de cunho memorístico*. Em situações como estas, durante as aulas o professor não tem a preocupação em ministrar conteúdos de forma a vir a traçar interligações entre os assuntos previamente ministrados, mas se preocupa, apenas, em fazer com que o aluno memorize aquilo que está sendo ensinado. Freire (2013a), embora não discorra de maneira direta sobre as *aprendizagens significativas* e as *aprendizagens memorísticas*, indiretamente nos aponta indicativos sobre o assunto.

relação a problemáticas neurobiológico-estruturais, porém a problemas internos da própria sistemática educacional – tanto em nível macro (sistemas nacionais de educação), como em nível micro (chão da escola).

Levando em consideração os postulados de Bossa (2007), podemos classificar o *analfabetismo funcional* como um problema de aprendizagem, uma vez que é proveniente de aspectos exteriores ao indivíduo, e, é passível de erradicação⁴³. Ressalta-se que o problema/dificuldade de aprendizagem advém de fatores externos ao indivíduo, já o distúrbio/transtorno advém de fatores internos – como deficiências neurobiológico-estruturais (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

A partir dessa lógica, consideramos que, avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) podem ser consideradas como um dos frutos das políticas de avaliação internacional ou uma tentativa de padronização às mesmas. Fala-se isso pelo simples fato de, uma vez que as diretrizes do Banco têm como epicentro de seus desdobramentos o desenvolvimento de habilidades dos sujeitos no que tange à resolução de problemas dentro de contextos, as questões que compõem o ENEM são condizentes com esse modelo avaliativo que vai além da simples certificação de conclusão do Ensino Médio.

Percebe-se, então, uma contradição entre, de um lado, um sistema de ensino que historicamente tenta alienar os sujeitos a ponto de padronizá-los (FREIRE, 2013a, 2013b; ROMANELLI, 2013) e, do outro, uma avaliação que se pretende a forçar os sistemas estaduais de ensino ao transformarem os alunos em conhecedores e críticos da realidade social. Fazendo uma releitura de Silva (2010), quando versou a respeito dos sujeitos aprendentes, podemos dizer que o último lado apresentado tentaria transformar os *alunos* em *aprendentes*.

Freire (2013a, 2013b) nos indica outro entendimento sobre a dificuldade dos sujeitos em interpretar o mundo que os cerca, ou, em outras palavras, ele nos dá um complemento para entendermos um dos fatores que contribuem para o surgimento do *analfabetismo funcional*. Segundo o autor, não é o aprendente o culpado pelo seu insucesso escolar, porém a metodologia educativa a qual ele está exposto, pois, na grande maioria dos casos, a mesma não propõe ao sujeito uma leitura do mundo que o cerca.

A perspectiva teórica difundida por Freire (2013b) também elucidada ao dizer que a prática do ensino, apenas, se constrói quando há interpretações do contexto-tempo onde o

⁴³ Para um aprofundamento sobre as interfaces exteriores que podem interferir, direta ou indiretamente, o êxito escolar dos aprendentes, vide: Bossa (2007), Freire (2013a, 2013b), Polity (2004), Sánchez-cano e Bonals (2008), Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007), Silva (2010)

aprendente está situado. Contudo, essas interpretações não devem ser dadas de maneira verticalizada ao mesmo, porém, devem ser dialogadas de maneira eminentemente horizontal, a partir da própria percepção do indivíduo, em um constante ato pedagógico-dialético e histórico-cultural. Esse diálogo com a realidade do indivíduo, a partir do próprio indivíduo, também, é conhecido como leitura do mundo.

No documento, o BM – com destaque para o BIRD –, diz que os escolares “[...] saem da escola sem terem aprendido muito” (2011, p. 1). A nosso ver, tal problemática é originária das falácias metodológicas e das organizações educativas que têm colocado o lucro no centro dos processos de ensino-aprendizagem, em detrimento do sujeito e do contexto do mesmo. Foi possível identificar, na fala do BM, que as salas de aula com maior número de alunos possível, para que uma quantidade maior de sujeitos seja formada ao mesmo tempo, são essenciais aos países-membros que almejam o desenvolver-se.

Ao lado disso, as formações à distância, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), incluindo a televisão, como, também, o ensino não-formal têm sido preconizado pelos técnicos idealizadores do documento. Um exemplo disso é o programa Telecurso 2000, que objetiva levar aos sujeitos, principalmente, jovens e adultos, um conhecimento mínimo sobre aquilo que é ensinado nos níveis fundamental e médio da escola brasileira. Esse dado comprova aquilo que Fonseca (1998, 2013) e Gentili (2013) dissertaram sobre o menor gasto estatal para com os setores sociais, incluindo educação e saúde.

A análise do documento-estratégia nos fez perceber que vem acontecendo uma mudança latente nos paradigmas educacionais brasileiros, no que se refere ao ensino dito não-formal. Com relação a isso, Romanelli (2013) nos informa que a função social da escola passou a ser modificada/aprimorada e exaltada a partir dos meados da década de 1930. Ligando o pressuposto da autora aos de Bourdieu (2011), consideramos que esta escola brasileira tem o poder de conferir diplomação aos sujeitos, o que desemboca em uma *distinção* baseada no *status*.

Com base nos últimos dois autores mencionados, a análise da proposta bancária nos sugeriu pensar que, ao exaltar o papel da educação não-formal, o Banco Mundial tenta pressionar o papel da família frente à aprendizagem dos sujeitos. Do ponto de vista psicopedagógico – e educacional, como um todo –, a presença efetiva da família na educação do indivíduo é fundamental, pois ela é a primeira instituição social do mesmo. Contudo, em uma análise eminentemente feita sob o ponto-de-vista econômico, mergulhado naquilo que o

BIRD tem lançado como ideologia⁴⁴, a família têm sido chamada para assumir o seu posicionamento na educação dos filhos, como também tudo que desta provier, incluindo êxitos e fracassos.

Indo mais afundo, isso está significando que o ponto-de-vista do BIRD agudaliza a desresponsabilização estatal para com os corolários educativos, a partir de uma sistemática política-educacional que funciona da seguinte forma: se o aluno não adquirir as habilidades necessárias, o modelo educativo proposto pelo organismo multilateral tem mínima parcela de culpa, pois foi a família quem não cumpriu o seu dever de favorecer o êxito escolar do aprendente.

No estudo realizado, percebeu-se que, nas palavras do BM, todos devem frequentar a escola, não apenas os abastados, como acontecia indiscriminadamente no Brasil, até o século XX (ROMANELLI, 2013), e os considerados mais sábios. Se levarmos em consideração as palavras de Dale (2013) e os postulados de Azevedo (2004), é possível traçarmos um paralelo entre as palavras do BM e os Mercados Educacionais defendidos pelo modelo neoliberal de mercado que, diga-se de passagem, tem o BM como um notório representante.

Em uma releitura de Azevedo (2004), e com base nas alusões conceituais de Dale (2013), assertiva-se que o neoliberalismo permite a coexistência de instituições de ensino privadas ao lado de públicas, pois em sua perspectiva, fazendo assim não haverão excluídos do sistema educacional, ao mesmo tempo em que os interesses do mercado permanecerão em jogo. Os mercados educacionais, portanto, se encaixam perfeitamente nessa pressuposição, uma vez que se configuram como um espaço sistemático onde a educação é tida como um produto, logo, um objeto passível de procura, oferta, compra e venda (DALE, 2013). Em uma lógica totalmente político-mercantilista.

Nesse caminho mercantilista da educação, emerge um novo formato da exclusão de sujeitos. Em outras palavras, uma vez que as escolas privadas lutam para colocarem à venda uma educação cada vez mais moderna – e, conseqüentemente, melhor que a pública –, os aprendentes da escola pública, na maior parte das vezes, ficam aquém quando é posta em xeque a qualidade do ensino que lhes é ministrado. Assim, a exclusão não se encontra no acesso à educação, mas sim no desnível educacional existente entre essas escolas⁴⁵.

⁴⁴ Conferir: Azevedo (2004), Borges (2010), Fonseca (1998, 2013), Gentili (2013), Mello (2012), Seitenfus (2005) e Sguissardi (2000).

⁴⁵ Hermida (2006) discute as problemáticas relativas à luta “público *versus* privado” na educação do BRASIL. Embora esse autor não se concentre nos organismos multilaterais e em suas agendas técnicas para a educação, ele se atém nos dilemas internos brasileiros, no que tange ao conflito de interesses entre os Mercados Educacionais – em termos daleanos – e à análise do modelo “público-estatal de educação”. Ao lado de Hermida

A partir da alusão à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1989), o BM fortalece o pressuposto de que todos os sujeitos têm direito à educação – compreendida pelos técnicos do organismo como um direito básico. Prosseguindo em seu discurso, o BM evoca e centraliza o papel da mente humana na feição de grandes empreendimentos, isto é, a capacidade humana para realizar empreendimentos e modificação no contexto local e mundial.

Dessa maneira, na tentativa de creditar as suas ideologias produtivas – que não fogem à regra do acúmulo de lucro capitalista –, também elenca a necessidade de essa mente humana estar apta para o desenvolvimento de inovações no setor da saúde, agricultura e infraestrutura (construção civil, principalmente). Além desses setores, também, é colocado o setor privado. Este é dotado de ampla capacidade para entremear os anteriormente descritos, uma vez que o atual contexto possibilita a existência de investimento de capital privado na educação.

Na esteira desse debate, a proposta privatizada e privatizante da educação do BM, liga-se e fortalece o debate sobre os rumos educativos, no que tange à administração da educação escolar. Assim, os prenúncios de Azevedo (2004), Ball (2013), Dale (2013) e Frigotto (2013) nos auxiliam a compreender que, ao passo em que o Estado outorga ao setor privado o poder de mando da educação, ele paulatinamente vai tornando o chão da escola mercantilizado. Ou seja, o sistema estará predestinado a tornar-se desigual e competitivo.

Levando a discussão para o campo do professorado, isso significa dizer que os egressos dos cursos de formação de professores poderão ver a esfera pública de ensino como um meio único e exclusivamente para a obtenção de um mínimo de estabilidade financeira. Se eles ganham pouco ou muito dinheiro, não é o mais importante – embora pareça –, pois a importância maior recai na conquista da vaga permanente no quadro de docentes da rede, que se dá, na maioria dos casos, via concurso público.

Já com relação às escolas privadas, em caso de as mesmas terem mais valor no mercado de compra, troca e venda da educação, chamará a atenção de tais docentes para também trabalharem nas mesmas, mais por uma questão de *status* do que de retribuição financeira. Entretanto, uma significativa inquietação é vista entre os docentes dessas redes privadas a instabilidade financeira que está atrelada aos contratos trabalhistas com as escolas desse âmbito.

Ora, emerge disso uma sempre nova, porém muito discutida, constatação: a privatização educacional, conseqüentemente, a mercantilização da educação, causa mais

(2006), Pinheiro (2005) também dialoga a respeito do “público *versus* privado” no sistema político-educacional do Brasil dando ênfase ao que vem a ser definido como *público* para a legislação educacional brasileira.

insegurança ao trabalhador da escola, quando comparada à publicização dos serviços. Traz-se a constatação da onda neoliberal privatizante do mercado, em marcha desde os anos 1970, em constante expansão no mercado brasileiro, de que a empregabilidade nos setores sociais tornar-se-á instável, por estar assegurada pela existência de um exército de reservas – i. e., caso os professores lutem por melhorias trabalhistas ou pela não-privatização, terão que dar lugar a outros “menos revolucionários”.

Mais uma contradição emerge no campo, corolária da última apresentada, explanando que, se de um lado o trabalho docente está desestabilizado no setor educativo privado, sob o ponto de vista das garantias salariais e demais trabalhistas, do outro, ao invés de dar maior credibilidade às garantias do público, os docentes não o fazem. Em nossa percepção, os professores não dão crédito ao público, porque há uma pressão dos setores dominantes para que os investimentos do Estado na educação pública sejam minorados, forçando a onda de privatizações. Dessa maneira, ao ver o sucateamento da educação pública – tanto docentes, quanto aprendentes – se recusam a ver o modelo administrativo estatal como suficiente ao mundo contemporâneo globalizado⁴⁶.

Outros dos termos que estão eminentemente coligados, que repetidamente aparecem ao longo do documento, relacionados às capacidades da mente humana para um crescimento psicopedagógico, são *aproveitamento* e *desenvolvimento* – assim, são sugeridas mais indagações acerca do que eles significam. É o que tentamos destrinchar no parágrafo abaixo, pois cabe a nós tentar mostrar qual a base ideológica da aplicação dos mesmos ao longo do documento.

Em nossa análise, percebemos que o termo *aproveitamento* está intimamente relacionado às competências produtivas, isto é, o termo estabelece relação à aquisição de habilidades laborais para o serviço intelectual voltado ao modelo industrial, não, necessariamente, ao estabelecimento de uma massa crítica de indivíduos escolarizados. E, em se tratando do *desenvolvimento*, percebemos as duas perspectivas discutidas em seções anteriores, nas quais aparecem o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento humano – aquele, puramente correlato ao capital, e este, puramente correlato à salubridade humana.

Para demonstrar força e competência naquilo que planeja e executa, o Grupo Banco Mundial expôs no documento que, somando os empreendimentos desde 1962, ano em que

⁴⁶ A ideia apresentada vai além daquilo que Torres (2013) nos indica sobre o descrédito para com a educação administrada e conferida pelo Estado. Pois, enquanto aquele autor destaca o descrédito por parte da classe média. Em nosso trabalho, damos ênfase ao descrédito por parte dos professores e alunos da educação básica.

aplicou um projeto na Tunísia⁴⁷, tem investido cerca de 70 bilhões de dólares na educação mundial, distribuídos em mais de 1400 projetos. Como pode ser percebido no contexto de emergência das agências BIRD e AID, os investimentos podem se dá de maneira desigual, ou seja, a depender do contexto um plano técnico lançará mão de mais ou menos capital monetário.

Assim como a literatura nos indica, ao mesmo tempo em que os fundos próprios do Banco são investidos, também, há dispêndio de recursos dos países ajudados e/ou auxiliados. Fonseca (1998, 2013) assume a vertente de que a despesa com traslado, hospedagem e alimentação dos técnicos do Banco estão incluídas nas planilhas orçamentárias, quando os contratos são confirmados. Outro fato pertinente é que o soldo trabalhista de um técnico do Banco chega a ser 9 vezes maior do que o de um trabalhador médio, em se tratando de alguns países da África.

Na esteira desse discurso é válido destacar duas estratégias anteriores à *Aprendizagem para Todos*. Uma data do ano 1999/2000⁴⁸ e a outra datada do ano 2005. Uma primeira correlação entre elas é a de que ambas têm perspectivas futurísticas de atuação. Percebe-se uma mudança consubstancial no que se refere ao objetivo central das duas últimas, que era traçar novos horizontes para a educação – em 1999/2000, focando a qualidade educacional dos países-membros; e, em 2005, os conhecimentos educacionais orientados para a economia dos países-membros (BANCO MUNDIAL, 2011).

A partir de uma releitura dos escritos do Banco, percebe-se uma reorientação do investimento na *educação*, para o investimento em *aprendizagem*. Observando a proposta de Jacques Delors, em se tratando dos quatro pilares para a educação, percebe-se uma diferenciação das perspectivas, justamente pelo fato de o Relatório Delors propor modificações na *educação*, não na *aprendizagem*.

Outro dado relevante que põe uma linha analítica tênue entre as três últimas cartilhas político-educacionais do Grupo Banco Mundial (1999/2000; 2005; 2011), o que inclui o documento objeto de estudo, é que todas elas direcionam-se ao nível da educação básica. Em uma escala de minúcias econômico-diretivas – i. e., de traçado e foco de investimentos a partir dos ganhos lucrativos da economia do país e dos objetivos do capital econômico-privado dos investidores do país, percebe-se que: em 1999/2000, o BM traçou discussões em torno do trinômio “educação-pobreza-inovação educacional”; em 2005, discutiu tensões condizentes ao

⁴⁷ O primeiro financiamento concedido para educação custou US\$ 5 milhões. Este, se configurou em uma obra de construção de escolas na Tunísia, no ano de 1962 (KAPUR *et al*, 1997 apud MELLO, 2012).

⁴⁸ O Grupo Banco Mundial (2011) considera o ano de 2000, porém Mello (2012) considera o ano de 1999. Por esse motivo, nessa parte do trabalho se utiliza “1999/2000”.

binômio “habilidades holísticas-integração da educação à perspectiva econômica local”; e, no *Aprendizagem para Todos*, questões a partir do trinômio “nivelamento educacional global-qualidade dos conhecimentos adquiridos-maior renda *per capita*, crescimento local, orientado pelo/para crescimento global”.

Assim, a estratégia de 2011 aglutina as duas propostas anteriores (1999/2000, 2005), sempre favorecendo a criação e o fortalecimento de ideologias econômicas acerca do setor educacional. A nosso ver, isso gera um triste resultado: aprendizagens direcionadas única e exclusivamente para a produção econômica, ao invés de aprendizagens para a convivência humanitária. Ou seja, a competitividade trabalhista é ensinada desde o ensino básico, com um nítido fortalecimento disso nas séries destinadas ao processo de alfabetização.

Em uma breve alusão aos postulados de Silva (2011), esse resultado é decorrente de um currículo oculto. Segundo esse autor, os componentes de tal currículo não são encontrados de maneira explícita nos conteúdos programados das disciplinas ministradas, pois se aloca no *modus operandi* das relações estabelecidas entre a instituição e o aluno, algo que ultrapassa os momentos de relação entre professor e aluno, pois, também, envolve todas as outras relações intra-escolares.

Essa problematização nos conduz a pensar que, de maneira indireta, uma vez que o BM não predispõe uma barra fixa contendo as disciplinas e os conteúdos que devem ser ensinados, apenas, modalidades de conhecimentos (e. g.: para o comércio, para indústria, entre outros), essa organização internacional impõe treinamentos de relações trabalhistas entre os aprendentes, por intermédio de vivências escolares voltadas, exclusivamente, para o fortalecimento do comércio, da indústria, enfim, das relações econômicas exteriores, seja entre blocos regionais de países ou não.

A nossa análise não exclui a importância dos crescimentos nacionais a partir da educação, pois a condição básica para que existam tais crescimentos é a educação da população. Contudo, a crítica que se tece é contra um viés educativo alienante e excludente. Dessa maneira, reitera-se que, no contexto brasileiro, a exclusão não é configurada pelo acesso à educação, mas, sim, pela qualidade da educação recebida. Análise esta que coaduna com alguns dos pressupostos analisados por Ball (2013) e Dale (2013).

Em nossa análise, compreendemos que, dentro da contemporaneidade mundial, o valor da palavra *nível* é passível de duas definições: *nível* dentro do parâmetro nacional de cada um dos países-membros do BM; e, *nível* dentro do panorama métrico global das instituições multilaterais. No primeiro caso, em se tratando do Brasil, têm-se percebido a crescente expansão do acesso ao nível básico de ensino. Ao lado disso, há um crescimento quantitativo

de vagas na educação superior, pública e privada – embora mais nesta do que naquela (ESCARIÃO, 2011). Isso denota uma mudança brusca de paradigmas no tocante ao perfil de acesso às escolas do país, como, também, uma significativa melhoria quando se é comparado ao *status* anterior aos anos 2000 (FÁVERO, 2005; HERMIDA, 2006; ROMANELLI, 2013).

No segundo caso, que trata das comparações entre os níveis de cada país-membro, temos uma contínua problematização. Se, de um lado, os países melhoram seus índices educacionais tendo em vista seus *status* passados, do outro, em muitos casos, quando é posta a lente do BM, eles não têm crescido o suficiente, logo, “não apresentam índices satisfatórios de crescimento”. Ao redor dessas duas compreensões sobre *nível* na educação, relembramos a concepção econômica realista (FONSECA, 1998) que funciona como um modelo ditatorial regulador do espaço, ditando até onde a educação de cada países-membro pode crescer.

É nítido que esse realismo econômico também poda as iniciativas frondosas de alguns desses países, visando, segundo o seu discurso, proteger um crescimento que esteja dentro do controle macro-econômico-global. A nosso ver, tal *realismo* tem por objetivo proteger as grandes potências mundiais, principalmente, os Estados Unidos da América.

Assim, não é mais interessante que haja, apenas, o acesso, mas também a aquisição de aprendizagem. A medição internacional dos níveis é importante para saber o quanto de aprendizagem os sujeitos estão adquirindo. Um dos indicadores internacionais é o *Programme for International Student Assessment* (PISA) que avalia os domínios da Leitura, Matemática e Ciências dos sujeitos de 15 anos, uma vez que nesta idade eles teoricamente já tenham concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, 2011). Esse indicador é uma proposição avaliativa do nível global da educação, organizado pela OCDE. No Brasil, o órgão responsável por sua aplicação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴⁹ (BRASIL, 2011).

Em nossa análise, a problematização das relações entre o fator *competências* e suas interfaces entre *produtividade* e *capacidade de adaptação* auferem destaque na fala do organismo. Entendemos isso porque observamos o campo da economia e das relações trabalhistas, pois o organismo considera que, ao passo em que o sujeito é competente para resolver determinadas problemáticas de cunho lógico-matemático, por exemplo, ele também terá a capacidade para o desenvolvimento de soluções para as possíveis demandas que surgirão em seu futuro âmbito trabalhista.

⁴⁹ Por não ser objetivo do nosso trabalho avaliar as ações da OCDE (intervenções no Brasil, setores de avaliação, entre outras), não nos aprofundamos na temática. Logo, para maiores informações acessar: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

A valorização das aprendizagens extraescolares exposta no *Aprendizagem para Todos*, embora tenha seu ponto positivo, pode vir a significar uma desresponsabilização estatal para com os níveis superiores do ensino (cf. BORGES, 2010, 2013; GENTILI, 2013; SGUISSARDI, 2000). Pois, quando os escolares se percebem dotados de saberes não-formais suficientes para a ocupação das posições inferiores no mercado de trabalho, eles podem vir a ter a falsa ideia de que não se faz necessário adentrar na educação superior para galgarem melhores posições trabalhistas. Esse fato está mais ligado às classes não-dominantes, pois nelas não se tem percebido uma quantidade suficiente de sujeitos alocados neste nível de ensino.

Os aprendentes dos extratos sociais inferiores – em se tratando da classe econômica, pois, na atualidade, os sujeitos não são medidos em termos de *classes sociais*, apenas *classe econômica* –, que historicamente tiveram suas aprendizagens não-formais execradas do hall de consideração das empresas/indústrias (FREIRE, 2013b), agora são convidados a manter uma ponte direta com tais saberes, para virem a obter uma escolarização plena. Em outras palavras, isso significa que devido ao sistema estatal de ensino estar sendo gerido a partir de uma lógica do gasto mínimo por parte do Estado para com os setores sociais (educação, saúde e segurança), as escolas públicas se veem com um amontoado de aprendentes em sala de aula estudando em péssimas condições – o que desfavorece o ensino-aprendizagem –, assim, os professores não tem como realizar avaliações significativas da turma. Quando o ensino não funciona em contexto de sala de aula, não existe aprendizagem significativa; a família, por sua vez, deve ajudar a escola, pois caso assim não aconteça, os aprendentes dificilmente galgarão postos trabalhistas de prestígio (diagrama 2), na lógica do Banco.

Mais uma vez, é confirmada a importância do papel da família para o processo de crescimento biopsicossocial dos indivíduos. O contexto da familiar nuclear⁵⁰ sempre será fundamental. Contudo, se a família for considerada pelo Estado, apenas, como um aparelho justificador para sua desresponsabilização direta em matéria de educação, ele estará errado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) preconiza que a educação é dever da família e do Estado. Diferentemente, na Constituição Federal brasileira de 1988 (CF/88), no art. 205, onde o dever estatal aparece em primeiro plano. Como justificativa para o não-investimento em educação, muitos governantes super-empoderaram a família, em detrimento da concomitância do empoderamento mútuo entre as duas instituições (familiar e estatal).

⁵⁰ Conferir Polity (2004).

Dando subsídio aos seus propósitos, os criadores do documento engendram a lógica da neurociência cognitiva e dos estudos neurocientíficos sobre as aprendizagens humanas. Dessa maneira, ao lançar o valor positivo que há no ensino de qualidade outorgado desde cedo às crianças, devido a maior capacidade para a neuroplasticidade cerebral⁵¹, o Banco justifica os seus investimentos na educação básica, fato que confirma seu menor comprometimento para com a educação superior⁵². Além do nível básico, a análise aqui apresentada também percebeu a importância que o BM dá à Educação Infantil (até 5 anos, no Brasil) e a primeira infância (3 a 6 anos). Quando trata sobre esses níveis, dá ênfase à saúde pré-natal ao dizer que os “programas de desenvolvimento na primeira infância, que incluem educação e saúde, são essenciais para realizar este potencial” (Banco Mundial, 2011, p. 4).

Os *Millennium Development Goals* (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) da educação, de acordo com a fala do Banco, estão sendo favorecidos pelas estratégias da cartilha 2020 – lê-se *Aprendizagem para Todos*. Areladas aos três pontos estratégicos – *investir antecipadamente, investir de forma inteligente, investir para todos* – estão outras três sub-bases de investimento, a saber: colocar as crianças, o mais cedo possível, nos centros de ensino formal, isto é, a partir da educação infantil, em idade regular, e não a partir do ensino fundamental, que no Brasil tem início a partir dos 6 anos em idade regular; reunir esforços para o favorecimento e fomento de medidas que já estejam demonstrando sucesso, tanto do ponto de vista lucrativo como do ponto de vista do ensino; e, desutilização da educação, através de uma escola que abranja a todos os indivíduos.

O último pressuposto apresentado, que versa a respeito da desutilização da educação, se mostra contraditório. Acredita-se nisso porque no contexto capitalista-neoliberal de mercado a concorrência é um dos pontos-chave da economia (AZEVEDO, 2004). Logo, uma vez que a educação tem sido entendida pelo sistema como um objeto passível de compra, troca e venda (GENTILI, 2013), persistirá o padrão elitizado na educação. Dessa maneira, permanece o ciclo da educação de qualidade como um privilégio de classe.

Ao tratar sobre exclusão, compreende-se que o BM menciona três grupos-alvo do processo, principalmente, nas sociedades mais pobres do mundo. Tais grupos são: (1) meninas; (2) portadores de deficiência; (3) minorias etnolinguísticas. No primeiro caso, vê-se a realidade latente de alguns povos do oriente-médio, onde as jovens são forçadas a se casar e

⁵¹ Neuroplasticidade se refere à capacidade de o cérebro modificar-se de acordo com as aquisições de conhecimento às quais o sujeito tem acesso. Ao passo que o sujeito envelhece, sua capacidade neuroplástica diminui, fazendo com que o mesmo não acumule tantas informações, quanto em sua infância – excluindo os fatores atípicos do desenvolvimento, como as deficiências intelectuais.

⁵² Conferir: Borges (2010) e Sguissardi (2000).

a abandonar a escola, quando das raras vezes que são possibilitadas a frequentá-las⁵³. Nestas sociedades é visível a predominância do autoritarismo.

No segundo caso, as desabilidades físicas e/ou intelectuais representam um emergente debate no contexto contemporâneo, principalmente, após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Autores como Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Sánchez-cano e Bonals (2008) e Santos (2012) versam a respeito da entrada e da permanência dos portadores de deficiências⁵⁴ nas salas de aula regulares. A literatura parece dar um tom uníssono em se tratando da necessidade de as escolas adaptarem-se aos alunos com tais dificuldades físicas e/ou intelectuais. Contudo, ao analisar a política de proteção a esse grupo, não se pode esquecer que as mesmas advieram de pressões sociais, onde interlocutores não-governamentais lutaram para concretizar seu desejo de ver, em formato de lei, a proteção aos deficientes, tanto no âmbito social, quanto trabalhista.

No terceiro caso, o das minorias etnolinguísticas, inumeráveis indagações surgem, pois tal problemática se mostra mais comum nos países localizados no Continente Africano, que, diga-se de passagem, é o continente com maior número de ajudados/auxiliados pela AID. Logo, naquela região, há uma quantidade significativa de pessoas tentando viver com uma renda *per capita* abaixo de US\$ 1. 205 ao ano. Por haver uma gama considerável de dialetos dentro de um mesmo país, problemas referentes às ações governamentais dos mesmos são recorrentes.

O dado acima exposto aponta que, por um lado, uma abrangência de educação a todos os sujeitos, aglutinadora de todas as minorias etnolinguísticas, terá a consequência positiva de mais sujeitos alfabetizados, podendo esses galgarem melhor qualificação profissional e melhores empregos. Porém, do lado oposto, ao receberem a educação no formato proposto pelo BM, para quem a mercadorização é positiva para o aquecimento da concorrência e para o crescimento da economia, tais sujeitos ficarão presos pelas grades da **demanda típica de educação capitalista**.

Essa **demanda típica de educação capitalista** nada mais é do que a proliferação de um sistema educativo onde há o acesso e a permanência na escola para todos e quaisquer aprendentes, independente da cor, etnia, sexo e classe econômica, porém, com qualidades educacionais variadas e sistematicamente controladas pelos sistemas nacionais de educação de cada país-membro, que, por sua vez, são geridos pelas organizações internacionais às quais

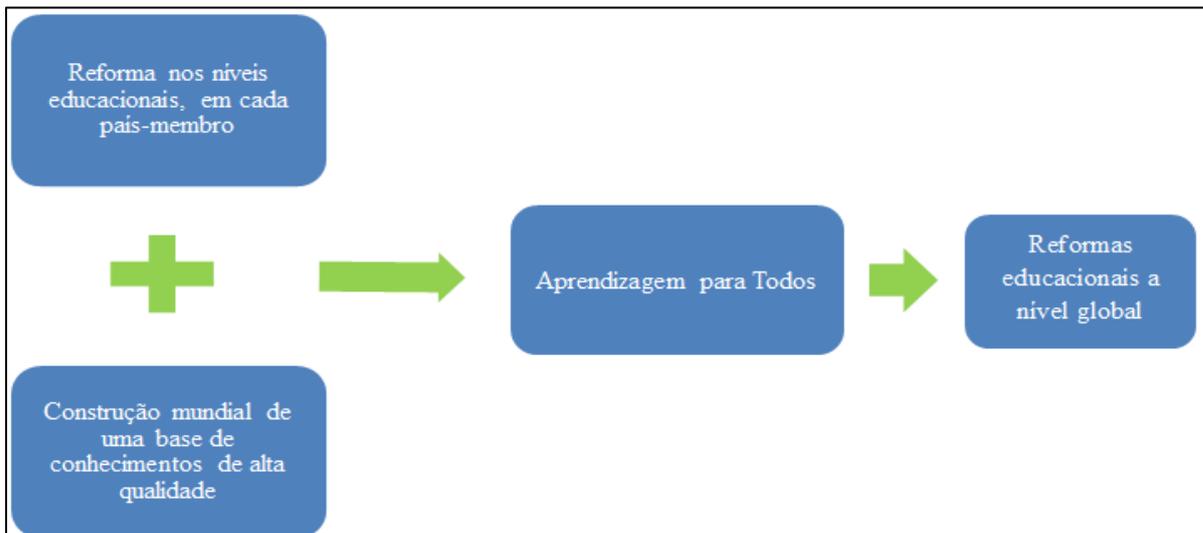
⁵³ Reitera-se que, no sítio eletrônico oficial do BM, essa realidade está sendo exposta de maneira destacada.

⁵⁴ Preferiu-se utilizar o termo *portadores de deficiência*, em detrimento dos termos *deficiente* e *portadores de necessidades especiais*, visando não haverem divergências no tocante à nomenclatura, seguindo o mesmo uso de Santos (2012).

estão vinculados. No caso brasileiro, embora a ONU e a UNICEF sejam importantes organismos multilaterais, consideramos que o BM tem mais influência, devido ao amplo crescimento dessa organização. Igualmente, esse organismo tem demonstrado alta influência nas escolhas locais dos países-membros em matéria econômica, o que sobrepuja os poderes da ONU e da UNICEF. Aquela, no âmbito dos acordos de paz, e esta no setor social da saúde e da educação, ambos os três movidos pelos tentáculos financeiros do BM.

Com vistas no incremento das proposições acima colocadas, o Banco expõe outros dois objetos para canalizar seus esforços, que são: as reformas dos sistemas nacionais de cada país-membro (denominadas de *reformas internas*); e, a construção de um apanágio de saberes de alta qualidade, objetivando a reforma global da educação. Isso significa que a reunião de esforços locais fomentará uma modificação global das formas educativas até então existentes. O diagrama 3 apresenta essas duas vias para o desenvolvimento econômico utilizados pela organização internacional aqui analisada.

Diagrama 3: Vias sugeridas pelo Grupo Banco Mundial para a realização de reformas educacionais



Fonte: Banco Mundial (2011) (adaptação do autor)

De acordo com o *Aprendizagem para Todos*, o sistema educacional não compreende, apenas, as escolas públicas financiadas pelo setor público, mas também as de iniciativa privada, incluindo as de cunho religioso, lucrativas e não-lucrativas. Levando em consideração o Brasil, percebe-se que a proposição de sistema educacional defendida pelo Banco Mundial, desloca a instituição escolar da esfera eminentemente pública para uma

esfera privada – tal ideia confirma que no *status* atual, desenrola-se uma **demanda típica de educação capitalista**, ao invés de uma **demanda típica de educação classista**⁵⁵.

O sistema educacional, ainda de acordo com a fala do Banco, está além da microestrutura escolar, pois também envolve as políticas educacionais como um todo. Esta assertiva é colocada pelo organismo para, entre as outras mencionadas, destacar a necessidade de o sistema estar “[...] num contexto de *avaliação e reforma*” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, grifo nosso). Dá-se ênfase aos dois termos para subsidiar as discussões acima iniciadas, uma vez que a temática *avaliação* já foi discutida em parágrafos anteriores, passa-se a dar encaminhamentos críticos aos prospectos de *reforma*.

Principalmente após a década de 1990, a nação brasileira, sob o ponto de vista educacional, vem passando por reformas. Nesta mesma época, o Banco Mundial acabara de aglutinar sua última agência multilateral (AMGI). Em tal período, ao mesmo tempo em que se vivia o enrijecimento do Plano Real, também eram vistas ondas de privatização de importantes setores do país. O sistema neoliberal apresentava, naquela época, as vigas de suas colunas, que houveram sido implantadas desde a década de 1970, durante os governos de Margaret Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (EUA).

De maneira não muito distante, a nanotecnologia invadiu as principais escolas/universidades por meio de computadores e outras máquinas, logo tão necessárias ao desenvolvimento acadêmico-científico. Mediante a isso, a reforma educacional se desenrolou no país atendendo aos anseios do capital. A partir desse contexto, o BM cria um conceito de reforma.

Não se torna difícil entender que as ditas reformas educacionais do BM figuram como uma das maiores representações de um viés educativo orientado para o trabalho racional, em detrimento de um viés educativo que atrele, ao mesmo tempo, construção de habilidades trabalhistas e criticidade do indivíduo. Ora, se o foco do presente trabalho estivesse na educação superior, esta análise também estaria condizente. Porém, uma vez que o objetivo é identificar as ideologias contidas no *Aprendizagem para Todos*, o trabalho retém seus esforços na educação básica.

O conjunto de reformas educacionais para o exercício do trabalho tipifica a forma mais alienante do serviço industrial e empresarial. Nessa abordagem, a investigação aqui realizada compreendeu que: de um lado, o vir a tornar-se *aprendente*, ao invés de *aluno* é

⁵⁵ Ratifica-se que a **demanda típica de educação classista** significa privação de determinados sujeitos aos bancos escolares. A **demanda típica de educação capitalista**, por sua vez, significa privação de determinados sujeitos a uma educação de qualidade.

exaltada; porém, esta exaltação vem atrelada a maneiras de ensino-aprendizagem que vão de encontro à construção de um ensino significativo (demonstrado por meio da defesa às salas de aula com o máximo de alunos possível), como também de um ensino formal coadunante com a desigualdade social (demonstrado por meio das disparidades peculiares ao modelo dos mercados educacionais).

Na compreensão do Banco, *resultado e financiamento* são assuntos que andam juntos. No chão da escola, eminentemente marcado pelos resultados das políticas bancárias, isso se faz notório. Competições que giram em torno de prêmios em dinheiro/investimento são práticas comuns nos governos estaduais do país. Dessa maneira, os recursos ínfimos dirigidos à escola – quando considerada a capacidade orçamentária do Brasil – pressionam a participação das escolas públicas para virem a ganhar mais dinheiro para a compra de merenda escolar, realização de mudanças na estrutura física da escola (para atender aos deficientes, por exemplo), entre outras necessidades básicas.

Assim, considera-se que as necessidades básicas devem ser supridas pelos recursos do órgão público que dirige a escola. Porém, não por meio de premiações entregues pela “bondosa prestatividade da máquina estatal”, mas, sim, por meios de direitos a um financiamento digno à educação. Contudo, ao passo que se depreende a lógica de mercado vigente na educação brasileira, o direito das escolas a um financiamento digno que atenda às demandas, não se constitui positivo para as escolas movidas pela iniciativa privada. Pois, caso se procedesse dessa maneira, as escolas privadas perderiam seus valores comerciais, tanto sob o ponto de vista da melhor qualidade frente às escolas estatais, como seus *status* no mercado da concorrência, uma vez que os cuidadores dos possíveis alunos/clientes não optariam pelas escolas privadas tendo uma escola pública de qualidade equivalente ou até mesmo superior.

Uma reforma que atenda à necessidade de construir sujeitos críticos não é positiva, tanto para o campo dos mercados educacionais, quanto para todo o sistema neoliberal de mercado. Ou seja, deixar os sujeitos imersos em pseudo-crescimentos educativos, impossibilitando-os de lutar em prol de ver efetivados os seus direitos a uma melhor qualidade de vida, nessa lógica de reforma, significa manter a construção passiva de uma devorante e desigual sistemática sociocultural. Logo, a criticidade derrocara a **demanda típica de educação capitalista**.

No âmbito dos processos de avaliação, a análise indica que o BM tem por missão auxiliar os países-membros a se auto-avaliarem a partir de seis pontos-chave: (1) identificação dos pontos fortes do sistema local; (2) identificação das fraquezas do sistema; (3) tracejo das atuações educacionais bem-sucedidas; (4) verificação das proposições bem-sucedidas, com

vistas a saber se elas estão alcançando os grupos menos favorecidos; (5) definição dos papéis dos setores público e privado, no tocante às medidas a serem tomadas por cada um deles; (6) avaliação dos conhecimentos da população infanto-juvenil, com vistas a saber se a mesma está adquirindo o que lhe é proposto pela escola.

Todos os seis pontos são interessantes à seara da política educacional, porém chama à atenção o ponto 5, pois, ideologicamente, o mesmo localiza a escola em um patamar mercantilista. Na compreensão analítica aqui elaborada, presume-se que as definições dos papéis do público/Estado e do privado vão além de uma simples metodologia facilitadora dos investimentos nos níveis básicos da educação. Acredita-se, portanto, que essa discussão definidora também abrange os sustentáculos do modelo mercadológico de compra e venda de educação de qualidade⁵⁶.

Na sociedade atual, onde se tem percebido que os grandes conglomerados educacionais privados buscam o lucro a qualquer preço – muitas vezes, sem calcular as reverberações negativas que esta busca pode trazer aos valores básicos da convivência humana – se fortalece um pragmático discurso de que a privatização é positiva para a economia. Porém, tais defensores esquecem-se de que, em um contexto educacional privado, apenas, uma pequena parcela da população terá acesso à educação de qualidade. Dessa forma, o tripé de luta contemporaneamente propagado nas pautas reivindicativas que tratam a respeito das melhorias da educação superior, também passa a ser legítimo ao campo da educação básica. Este tripé se constitui pelas lutas em prol de um *ensino básico público*; *ensino básico gratuito*; e, *ensino básico de qualidade*.

Reivindicar um ensino básico público significa lutar em prol do modelo público estatal definido por Pinheiro (2005), segundo o qual, os recursos do Estado devem ser destinados exclusivamente à escola pública. Na análise aqui realizada, percebe-se que, em caso de essa perspectiva ser posta em prática, haverá uma minoração da escola privada, a ponto de acontecer uma crescente promoção da escola pública, derrocando, de maneira paulatina, o viés mercadológico na educação. Dessa maneira será mais fácil haver a concretização de uma educação básica eminentemente gratuita.

Em linhas gerais, quando se fala de gratuito é comum o traço de relações do termo às lutas dos estudantes universitários contra os gastos acadêmicos (alimentação, transporte, moradia, entre outros) custeados por eles mesmos. No contexto da educação básica, os gastos custeados pelas famílias dos escolares são difíceis de serem percebidos. Entretanto, devido

⁵⁶ As discussões de Ball (2010) também tratam sobre este aspecto, porém com um foco menos aprofundado nesta vertente.

aos planejamentos baseados no gasto estatal mínimo para com os setores sociais, tem se tornado comum a convocação da comunidade escolar – o que inclui a família dos aprendentes – para execução de obras no prédio da escola (como a realização de mutirões de pintura, de limpeza e de ajustamento da rede elétrica).

Os sujeitos que executam esses trabalhos são considerados “amigos da escola”, o que dá tom de vínculo profundo com toda a sistemática interna do sistema. Por um lado, a presença da comunidade é fundamental para que as escolas venham a ter maior proximidade com o contexto que a rodeia – este lado é inquestionável. Do outro, a convocação de tais amigos para limparem e pintarem as paredes dos prédios estudantis gera menor custo à escola para realização destes serviços, pois é um trabalho eminentemente voluntário, o que diminui o gasto do Estado, uma vez que a escola pública é financiada pelo mesmo.

Dessa maneira, entra em cena a tão discutida qualidade na educação básica que, via de regra, não se resume, apenas, à qualidade do professor ou à qualidade do discente ou a qualidade de outro(s) elemento(s) isolado(s), pois compreende todo o conjunto de componentes do sistema escolar, como definido anteriormente. Logo, é a junção das qualidades docentes, discentes e sistemáticas quem irão dizer o nível em que se encontra a educação nos mais diferentes contextos onde os mesmos estiverem inseridos. Cabe ressaltar que essa qualidade não pode ser mensurada, apenas, pelo viés quantitativo, pois as interações entre os âmbitos acima referidos possuem preponderantes indicadores qualitativos dos processos de ensino e de aprendizagem, o que ultrapassa a simples memorização de regras gramaticais e/ou fórmulas matemáticas.

Ao tratar sobre as parcerias estratégicas para o alcance da aprendizagem para todos, o organismo elenca as parcerias estratégicas para o fomento à educação, dentre as quais ele destaca “Agências da ONU, comunidade de doadores, *organizações da sociedade civil*” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8, grifo nosso). Dando destaque a última, é perceptível que tais organizações não são discriminadas no tocante a suas bases de financiamento – se pública, se privada ou se pública e privada. Esse achado pode vir a confirmar o que foi discutido anteriormente, quando se falou a respeito da proteção ao setor privado.

A ideia de civilismo dessas sociedades, em muitos casos, não condiz com os deveres de proteção da grande massa societal, pois um inumerável quantitativo das mesmas é criado com fins de preconizar interesses particulares, tornando reducionista o conceito de *civil*, uma vez que seus dirigentes lutam em defesa de um pequeno grupo da população – diga-se de passagem: um pequeno grupo elitizado.

De acordo com o *Aprendizagem para Todos*, o intercâmbio de conhecimentos é fundamental para a efervescência da aprendizagem. Sob o ponto de vista analítico, aqui utilizado depreende-se que, embora isso seja preconizado há grandes chances de tal intercâmbio findar em um grande fracasso. Ora, fala-se isso devido ao fato de que em um contexto econômico neoliberal, as trocas são desiguais e verticalizadas. Em nossa visão, levando em consideração o intercâmbio de conhecimentos, a nível microestrutural e macroestrutural, o Banco Mundial deverá propor medidas de contra-verticalização das trocas de conhecimento – isso significa dizer: sob o ponto de vista micro, a instituição escolar; e, sob o ponto macro, os países.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parte final desse trabalho, faz-se necessário lembrar que o objetivo geral do mesmo foi compreender, à luz da Psicopedagogia, a proposta de *aprendizagem* defendida pelo Grupo Banco Mundial, a partir da análise de sua cartilha educativa denominada *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (2011). A partir desse eixo norteador, foram traçadas os seguintes objetivos específicos: (1) identificar o(s) tipo(s) de conhecimento(s) preconizado(s) pela proposta educacional do Grupo Banco Mundial; (2) elencar as estratégias de atuação do Grupo Banco Mundial, para com a educação; (3) estabelecer paralelos entre a proposta educativa do Grupo Banco Mundial e o caráter econômico do mesmo; (4) promover o debate sobre Política Educacional, dentro da área psicopedagógica brasileira.

Considera-se que a problemática discutida configurou-se como impactante aos contemporâneos discursos educacionais brasileiros e mundiais, embora com ênfase no Brasil, uma vez que este se constituiu como uma de nossas linhas de avaliação. Se de um lado, percebeu-se um rico aproveitamento durante a análise documental proposta, do outro, comprovou-se que o discurso proferido pelo Banco Mundial, no que tange à educação básica (Ensino Pré-escolar; Ensino Fundamental; e, Ensino Médio) tem roupagem eminentemente economicista, comprovando, assim, a perspectiva bancária exposta desde a sua criação (julho de 1944).

Se de um lado, o BM propõe-se a conferir uma proposta educativa que privilegie a formação crítica dos sujeitos, do outro, ele insiste em impor a lógica neoliberal na educação. Em outras palavras, o organismo financeiro multilateral tem feito com que os escolares dos países-membros tenham a consciência de que vivem em uma esfera global, econômica e socialmente desigual. Contudo, ao mesmo tempo privam os mesmos de transformarem a realidade, fazendo-os ter a falsa impressão de que não existe possibilidade de mudança para o *status quo*.

Comprovou-se que a educação tem servido, mais do que um instrumento para ascendência social e econômica, como acontecia no Brasil Colônia (séculos XVI à XIX), pois ela, também, tem servido como máquina criadora de indivíduos cada vez mais necessitados de formação para alcançarem melhores empregos, fazendo, assim, recair sobre eles a total responsabilidade pelo alcance do êxito profissional, quando, na verdade, o próprio sistema de *aprendizagens alienantes* da atual escola não prioriza elucidar o sujeito para a crua realidade

de que o desemprego e a miséria são condições *sine qua non* à existência do sistema macroeconômico em que vivemos – leia-se, capitalista-neoliberal.

O conceito de *aprendizagem* para a estratégia de educação 2020 do BM nada mais é do que um conceito *econômico e verticalizado*, no sentido mais estrito dos termos. *Econômico*, porque parte da lógica das formações aligeiradas, com menor gasto estatal, como também, porque preconiza a antialogicidade ao propor salas de aulas com inumerável quantitativo de alunos, o que refreia as possibilidades de o professor estabelecer vínculos afetivos positivos para com os alunos, pois o docente dificilmente conseguirá saber quem são seus aprendentes.

É *verticalizado* porque parte de cima para baixo, ou seja, são imposições político-ideológicas para educação mundial que sistematizam os interesses dos países-membros mais fortalecidos economicamente, o que significa dizer que os interesses das nações em desenvolvimento e/ou não-desenvolvidas dificilmente terão peso na definição das perspectivas metodológicas das agendas político-educacionais do BM.

Outro achado do presente estudo, também de elevada pertinência, diz respeito à comprovação da força neoliberal de mercado na criação e gerência dos sistemas de ensino no Brasil. Isso pode ser afirmado, devido ao fato de o documento *Aprendizagem para Todos* favorecer a mercadorização da educação, dentro de um viés mercantilista. Transforma-se, portanto, *aprendentes* em *alunos*, que, por sua vez, são transformados em possíveis clientes da educação básica e/ou superior – mais daquela do que desta. O mercantilismo em educação básica, comprovado pela análise aqui realizada, faz com que exista uma **demand típica de educação capitalista** – conceito aqui inaugurado.

Aquilo que denominamos de **demand típica de educação capitalista** caracteriza-se pela mercadorização da educação que advém de modelos educacionais que oferecem distintas qualidades de ensino-aprendizagem, para as mais diferentes classes econômicas. Considera-se que nessa demanda todos os sujeitos aptos para estarem na escola, participam da mesma, logo, o índice de não-escolarizados em um país deve ser o menor possível, pois isso favorece a busca por um *educação de qualidade*, não por *acesso à educação*.

Ao contrário da **demand típica de educação classista** exposta por Romanelli (2013), onde se tinha uma busca por *acesso ao ensino formal*, na **demand típica de educação classista**, tem-se a *busca pela melhor educação oferecida*, uma vez que todos os sujeitos estão empossados do direito de ter acesso e permanência na educação básica. Nesse sentido, percebe-se que as propostas neoliberais em educação impulsionam uma nova configuração de

problemática educacional. Problemática esta que sugere a coexistência de educação de alta e de baixa qualidade.

A contrabalança educacional se mostra esclarecedora neste ponto, pois, dentro da roda ideológica capitalista, faz-se necessário outorgar aos sujeitos medidas dosadas de liberdade para leva-los a pensar que, de fato, estão conhecendo a realidade, quando de fato não estão. Não se presumiu no trabalho a ideia de que tudo a nosso redor é uma abstração movida pela ordem do capital. Entretanto, se quis inferir que esta lógica em muito contribui para a realização de pseudomovimentos de mudança social, o que é comprovado pela noção de *realismo* anteriormente apresentada.

Dentro da roda mercadológica de educação, os dois lados (boa e má qualidade) só podem existir de maneira concomitante, pois um precisa do outro para sobreviver. Com isso, fica a nosso critério aceitar, ou não, de maneira quieta a proposição ofertada do acesso e da permanência do educando na educação formal ao lado da promulgação das desigualdades sociais. A via para uma fuga dessa realidade não se encontra em cartilhas educativas disseminadas pelos propositores do neoliberalismo excludente, mas, sim, nas emersões das críticas realizadas por sujeitos conscientes do espaço-tempo onde vivem.

Ainda na **demanda típica de educação capitalista**, aos alocados em classes econômicas superiores existe a possibilidade de comprarem um ensino de qualidade, ao contrário daqueles hipossuficientes que, de maneira involuntária, não tem outra escolha além da educação pública. Interessa-nos notar que este mesmo Estado nega a possibilidade de os escolares reivindicarem um melhor nível de educação pública. Lembra-se que o nível a ser medido não pode ser, apenas, àquele relativo ao acúmulo de aprendizagens para o mercado de trabalho, mas, também, e, principalmente, os ensinamentos que favoreceram a construção de um mundo mais justo e equitativo.

Nesse ponto, reconhecemos o valor que a educação pública tem para o Brasil. Assim, propomos que a modelagem educativa seja equilibrada em sua formatação, logo, que não seja boa para uns e ruim para outros. A base para que isso venha a acontecer talvez esteja na transformação de todas as instituições privadas em instituições públicas, pois isso quebraria o ciclo de competição entre o público e o privado, logo, quebraria a **demanda típica de educação capitalista**.

Nesse sentido, um estudo que poderia ser realizado diz respeito à compreensão de, até que ponto, uma transformação de todas as escolas em *públicas, gratuitas* e de *qualidade* favoreceria a quebra do pensamento clientelista na educação. Como, também, se, uma vez que todas viriam a ser geridas pelo Estado, como se configuraria as competições

internas entre as mesmas. Daí surgem as seguintes perguntas: haveriam competições internas?; Quais seriam os parâmetros de avaliação da qualidade?; Todas as escolas seriam consideradas de qualidade?; E o que seria a *qualidade* na educação, uma vez que não existiria escola melhor do que a outras?

Também aponta-se como um novo caminho de estudos, a versão completa do *Aprendizagem para Todos* (em língua inglesa), uma vez que a mesma difere dos resumos executivos. As principais diferenças dizem respeito, em primeiro plano, à quantidade de informações relatadas e, em segundo lugar, pelo maior impacto mundial que esta versão tem a possibilidade de causar – isso, levando em consideração o fato de a língua inglesa ser uma das mais difundidas no mundo, sendo considerada, no contexto brasileiro, como uma Língua Estrangeira Moderna, logo, contemporânea para o estabelecimento de redes sociais internacionais.

Reconhecem-se as limitações do estudo por alguns motivos. Primeiro, não existem publicação na área da ciência psicopedagogia que versem sobre política educacional no que tange a assuntos para além da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Embora esse tema seja eminentemente relevante, o nosso trabalho ressalta a importância de, também, estudarmos outros campos da aplicação da psicopedagogia frente aos fenômenos da política educacional.

O fato de não existirem fontes psicopedagógicas sobre os Organismos Internacionais e suas perspectivas referentes à educação brasileira, fez com que o estudo bebesse nas fontes de trabalhos da área da Pedagogia, do Direito e das Relações Internacionais – como pode ser visto na seção correlata às referências utilizadas. Ressalta-se que as fontes propriamente psicopedagógicas aqui referenciadas relacionaram-se à definição desse ramo científico, a compreensão dos *aprendentes* e aos fatores internos e externos que influenciam o sucesso escolar do aprendente. Dessa maneira, a partir do presente trabalho, foram problematizadas, na Psicopedagogia brasileira, as discussões acerca dos impactos das macropolíticas educacionais, para formatação daquilo que se entende como educação no Brasil.

No bojo das dificuldades encontradas, o tempo despendido para realização do estudo configurou-se aquém do esperado, pois a formatação do Currículo do Bacharelado em Psicopedagogia da UFPB, em se tratando do período designado para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não oferece uma dinâmica para aprofundamento teórico no objeto de estudo. Afirma-se isso porque durante a realização das pesquisas do TCC, os aprendentes cursam outras seis disciplinas, diga-se de passagem, muitas vezes distantes dos seus focos de interesse de pesquisa.

Pelo visto, as considerações finais aqui descritas se configuram em pontapé inicial para um novo fulcro discursivo. Se o objetivo do trabalho psicopedagógico é fazer com que os processos de ensino-aprendizagem sejam favorecidos, nos mais diferentes âmbitos que os perpassam, temos uma longa jornada para caminhar. Então, o desenrolar dos passos da Psicopedagogia brasileira tem o desafio de percorrer os mais diversos caminhos analíticos à ela propostos.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. O Brasil e o Sistema de Bretton Woods: Instituições e Políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In: MAZZUOLI, Valério de Oliveira; SILVA, Roberto Luiz (Coords.). **O Brasil e os acordos econômicos internacionais**: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI. São Paulo: RT, 2003, p. 30-64.

Disponível em:

http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=O+Brasil+e+o+sistema+de+Bretton+Wood+s%3A+institui%C3%A7%C3%B5es+e+pol%C3%ADticas+em+perspectiva+hist%C3%B3rica%2C+1944+2002&btnG=&lr=lang_es%7Clang_en%7Clang_pt. Acesso em 17 mai. 14.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 185-214.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (resumo executivo). Washington/DC: World Bank Group, 2011.

BANCO MUNDIAL. Five Institutions, One Group. Washington/DC: World Bank Group, 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/>>. Acesso em: jun. 2014

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A UNESCO e o direito à Educação Superior. **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 1-15, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0344.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 26, n. 2, 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=borges%2C+maria+creusa+de+ara%C3%BAjo&btnG=&lr=lang_es%7Clang_en%7Clang_pt>. Acesso em: 9 mai. 2014.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 67-80, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a04.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014

BORGES, Maria Creusa de Araújo; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. Ações Afirmativas na Universidade: para além da reparação social? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS DAS AMÉRICAS - AMERICA LATINA: PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS E CRISES DO CAPITALISMO

CONTEMPORÂNEO, 3., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2012. 1 CD-ROM.

BOSSA, Nádya A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** 2. ed. Porto Alegre – RS: Zouk, 2011.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Secretaria de assuntos Estratégicos. BRICS. Brasília/DF: IPEA, 2014. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/forumbrics/pt-BR/conheca-os-brics.html>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pisa. Brasília/DF: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 de ago. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Bolsa Família. Brasília/DF: Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), [2014?] Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

COLOMER, Teresa; MASOT, M. Teresa; NAVARRO, Isabel. A avaliação psicopedagógica. In: SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan; organizadores; tradução Fátima Murad. **Avaliação Psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, Célio Juvenal. Os Jesuítas no Brasil: servos do Papa e súditos do Rei. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 10, n. 2, p. 37-61, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526865003.pdf>>. Acesso em: 24 abri. 2014

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 129-158.

DELORS, Jacques *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_UNesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.** Neusa Kern Hickel; Regina Orgler Sordi (tradutoras). Porto Alegre: Artmed, 2001.

FINI, Lucia Diehl Tolaine. Rendimento Escolar e Psicopedagogia. In: SISTO, Fermino. Fernandes; FINI, Lucia Diehl Tolaine; BRENELLI (Org.). **Fracasso escolar e Intervenção psicopedagógica.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 1, p. 64-76.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59613/62710>>. Acesso em 16 mai. 2014.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 159-183.

FORTES, Elenilson Vargas. Análise dos Métodos Educacionais no Brasil: Descobrimento ao Final do Império. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 13, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/viewFile/22332/13198>>. Acesso em 01 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. rev. e atual.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-102.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino das maiorias. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 215-237.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 19 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S. A., 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001):** processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006.

KARAGIANNIS, Anatasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão:** Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Mônica Dias; FARIAS, F. O conceito de pobreza do Banco Mundial. **Tensões Mundiais**, v. 3, n. 5, p. 202-219, 2007. Disponível em: <<http://www.nacionalidades.net/textos/AdjacyeMonica-BANCOMUNDIALEPOBREZA.doc.pdf>> . Acesso em 17 mai 2014.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil:** convergências em torno de uma agenda global. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MOURA, Priscila Jannuzzi Barbosa. **Trilhando Caminhos através do brincar:** uma proposta psicopedagógica da brincadeira na aprendizagem infantil. 2010. 44 f. Monografia (especialista em Psicopedagogia) – Projeto a vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento **Psicologia da aprendizagem:** processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras:** 1823-1988. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. p. 255-291.

POLITY, Elizabeth. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. In: POLITY, Elizabeth. (org.). **Psicopedagogia:** um enfoque sistêmico. São Paulo: Vetor, 2004, p. 79-138.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional:** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 2 ed.. Rio de Janeiro: WAK editora, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil:** (1930/1973). 39 ed.. prefácio do prof. Francisco Iglésias. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem:** uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan; organizadores; tradução Fátima Murad. **Avaliação Psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos. Contribuições da psicomotricidade e dos estudos sobre linguagem para a prática inclusiva nos contextos de ensino e aprendizagem. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 2012, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2012.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 4. ed. rev., atual. e emp. Prefácio de Antônio Augusto Cançado Trindade. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, v. 10, n. 22, 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

SIFUENTES, Thirza Reis; DESSEN, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Desenvolvimento Humano: Desafios para a Compreensão das Trajetórias Probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 379-386, out-dez. 2007.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia: a busca de uma fundamentação teórica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. – 3 reimp – Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SOLÉ, Antoni Pigrau. Las políticas del FMI y del banco mundial y los derechos de los pueblos. **Revista CIDOB D'Afers Internacionals**, n. 29-30, p. 139-175, 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40585579?uid=37598&uid=3737664&uid=5909624&uid=2&uid=3&uid=67&uid=37597&uid=62&sid=21104561983613>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 103-128.

ANEXO A – Países-membros do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (não disponível em língua portuguesa)

PAÍS	FECHA DE ADHESIÓN	PAÍS	FECHA DE ADHESIÓN
Afganistán	14 de julio de 1955	Kosovo	29 de junio de 2009
Albania	15 de octubre 1991	Kuwait	13 de septiembre de 1962
Alemania	14 de agosto de 1952	Lesotho	25 de julio de 1968
Angola	19 de septiembre de 1989	Letonia	11 de agosto de 1992
Antigua y Barbuda	22 de septiembre de 1983	Líbano	14 de abril de 1947
Arabia Saudita	26 de agosto de 1957	Liberia	28 de marzo de 1962
Argelia	26 de septiembre de 1963	Libia	17 de septiembre de 1958
Argentina	20 de septiembre de 1956	Lituania	6 de julio de 1992
Armenia	16 de septiembre de 1992	Luxemburgo	27 de diciembre de 1945
Australia	5 de agosto de 1947	Madagascar	25 de septiembre de 1963
Austria	27 de agosto de 1948	Malasia	7 de marzo de 1958
Azerbaiyán	18 de septiembre de 1992	Malawi	19 de julio de 1965
Bahamas	21 de agosto de 1973	Maldivas	13 de enero de 1978
Bahrein	15 de septiembre de 1972	Malí	27 de septiembre de 1963
Bangladesh	17 de agosto de 1972	Malta	26 de septiembre de 1983
Barbados	12 de septiembre de 1974	Marruecos	25 de abril de 1958
Belarús	10 de julio de 1992	Mauricio	23 de septiembre de 1968
Bélgica	27 de diciembre de 1945	Mauritania	10 de septiembre de 1963
Belice	19 de marzo de 1982	México	31 de diciembre de 1945
Benin	10 de julio de 1963	Micronesia, Estados Federados de	24 de junio de 1993
Bhután	28 de septiembre de 1981	Mongolia	14 de febrero de 1991
Bolivia	27 de diciembre de 1945	Montenegro	18 de enero de 2007

Bosnia y Herzegovina	25 de febrero de 1993	Mozambique	24 de septiembre de 1984
Botswana	24 de julio de 1968	Myanmar	3 de enero de 1952
Brasil	14 de enero de 1946	Namibia	25 de septiembre de 1990
Brunei Darussalam	10 de octubre de 1995	Nepal	6 de septiembre de 1961
Bulgaria	25 de septiembre de 1990	Nicaragua	14 de marzo de 1946
Burkina Faso	2 de mayo de 1963	Níger	24 de abril de 1963
Burundi	28 de septiembre de 1963	Nigeria	30 de marzo de 1961
Cabo Verde	20 de noviembre de 1978	Noruega	27 de diciembre de 1945
Camboya	22 de julio de 1970	Nueva Zelanda	31 de agosto de 1961
Camerún	10 de julio de 1963	Omán	23 de diciembre de 1971
Canadá	27 de diciembre de 1945	Países Bajos	27 de diciembre de 1945
Chad	10 de julio de 1963	Pakistán	11 de julio de 1950
Chile	31 de diciembre de 1945	Palau	16 de diciembre de 1997
China	27 de diciembre de 1945	Panamá	14 de marzo de 1946
Chipre	21 de diciembre de 1961	Papua Nueva Guinea	9 de octubre de 1975
Colombia	24 de diciembre de 1946	Paraguay	28 de diciembre de 1945
Comoras	28 de octubre de 1976	Perú	31 de diciembre de 1945
Congo, República del	10 de julio de 1963	Polonia	10 de enero de 1946
Congo, República Democrática del	28 de septiembre de 1963	Portugal	29 de marzo de 1961
Corea, República de	26 de agosto de 1955	Qatar	25 de septiembre de 1972
Costa Rica	8 de enero de 1946	Reino Unido	27 de diciembre de 1945
Côte d'Ivoire	11 de marzo de 1963	República Árabe Siria	10 de abril de 1947
Croacia	25 de febrero de 1993	República Centroafricana	10 de julio de 1963
Dinamarca	30 de marzo de 1946	República Checa	1 de enero de 1993
Djibouti	1 de octubre de	República de Moldova	12 de agosto de

	1980		1992
Dominica	29 de septiembre de 1980	República Democrática Popular Lao	5 de julio de 1961
Ecuador	28 de diciembre de 1945	República Dominicana	28 de diciembre de 1945
Egipto, República Árabe de	27 de diciembre de 1945	República Eslovaca	1 de enero de 1993
El Salvador	14 de marzo de 1946	República Kirguisa	18 de septiembre de 1992
Emiratos Árabes Unidos	22 de septiembre de 1972	Rumania	15 de diciembre de 1972
Eritrea	6 de julio de 1994	Rwanda	30 de septiembre de 1963
Eslovenia	25 de febrero de 1993	Saint Kitts y Nevis	15 de agosto de 1984
España	15 de septiembre de 1958	Samoa	28 de junio de 1974
Estados Unidos	27 de diciembre de 1945	San Marino	21 de septiembre de 2000
Estonia	23 de junio de 1992	San Vicente y las Granadinas	31 de agosto de 1982
Etiopía	27 de diciembre de 1945	Santa Lucía	27 de junio de 1980
Ex República Yugoslava de Macedonia	25 de febrero de 1993	Santo Tomé y Príncipe	30 de septiembre de 1977
Federación de Rusia	16 de junio de 1992	Senegal	31 de agosto de 1962
Fiji	28 de mayo de 1971	Serbia	25 de febrero de 1993
Filipinas	27 de diciembre de 1945	Seychelles	29 de septiembre de 1980
Finlandia	14 de enero de 1948	Sierra Leona	10 de septiembre de 1962
Francia	27 de diciembre de 1945	Singapur	3 de agosto de 1966
Gabón	10 de septiembre de 1963	Somalia	31 de agosto de 1962
Gambia	18 de octubre de 1967	Sri Lanka	29 de agosto de 1950
Georgia	7 de agosto de 1992	Sudáfrica	27 de diciembre de 1945
Ghana	20 de septiembre de 1957	Sudán	5 de septiembre de 1957
Granada	27 de agosto de 1975	Suecia	31 de agosto de 1951
Grecia	27 de diciembre de 1945	Suiza	29 de mayo de 1992
Guatemala	28 de diciembre de	Suriname	27 de junio de

	1945		1978
Guinea	28 de septiembre de 1963	Swazilandia	22 de septiembre de 1969
Guinea-Bissau	24 de marzo de 1977	Tailandia	3 de mayo de 1949
Guinea Ecuatorial	1 de julio de 1970	Tanzanía	10 de septiembre de 1962
Guyana	26 de septiembre de 1966	Tayikistán	4 de junio de 1993
Haití	8 de septiembre de 1953	Timor-Leste	23 de julio de 2002
Honduras	27 de diciembre de 1945	Togo	1 de agosto de 1962
Hungría	7 de julio de 1982	Tonga	13 de septiembre de 1985
India	27 de diciembre de 1945	Trinidad y Tabago	16 de septiembre de 1963
Indonesia	15 de abril de 1954	Túnez	14 de abril de 1958
Irán, República Islámica del	29 de diciembre de 1945	Turkmenistán	22 de septiembre de 1992
Iraq	27 de diciembre de 1945	Turquía	11 de marzo de 1947
Irlanda	8 de agosto de 1957	Tuvalu	24 de junio de 2010
Islandia	27 de diciembre de 1945	Ucrania	3 de septiembre de 1992
Islas Marshall	21 de mayo de 1992	Uganda	27 de septiembre de 1963
Islas Salomón	22 de septiembre de 1978	Uruguay	11 de marzo de 1946
Israel	12 de julio de 1954	Uzbekistán	21 de septiembre de 1992
Italia	27 de marzo de 1947	Vanuatu	28 de septiembre de 1981
Jamaica	21 de febrero de 1963	Venezuela, República Bolivariana de	30 de diciembre de 1946
Japón	13 de agosto de 1952	Viet Nam	21 de septiembre de 1956
Jordania	29 de agosto de 1952	Yemen, República del	3 de octubre de 1969
Kazajstán	23 de julio de 1992	Zambia	23 de septiembre de 1965
Kenya	3 de febrero de 1964	Zimbabwe	29 de septiembre de 1980
Kiribati	29 de septiembre de 1986	Total	187

Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

ANEXO B – Países-membros da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) (não disponível em língua portuguesa)

ÁFRICA	EAST ASIA	EUROPE AND CENTRAL ASIA	LATIN AMERICA AND CARIBBEAN	MIDDLE EAST AND NORTH AFRICA	SOUTH ASIA
Angola ²	Camboya	Armenia ²	Bolivia ²	Djibouti 4	Afganistán
Benin	Kiribati ³	Bosnia y Herzegovina ²	Dominica ^{2 3}	Yemen, República de	Bangladesh
Burkina Faso	Lao, PDR	Georgia ²	Grenada ^{2 3}		Bhután ⁴
Burundi	Marshall Islands ³	Kosovo ⁴	Guyana 4		India ²
Cabo Verde ^{2 3}	Micronesia, FS ³	República Kirguisa	Haiti		Maldivas ³ Nepal
Camerún	Mongolia ²	Moldova ²	Honduras 4		Pakistán ²
República Centro-africana	Myanmar	Tajikistan	Nicaragua		Sri Lanka ²
Chad	Papua Nueva Guinea ²	Uzbekistan ²	Santa Lucía ^{2 3}		
Comoros	Samoa ³				
Congo, República Democrática del (antigamente Zaire)	Islas Salomón				
Congo, República del 4	Timor-Leste ²				
Côte d'Ivoire	Tonga ³				
Eritrea ¹	Tuvalu ³				
Etiopía	Vanuatu ³				
Gambia, The	Viet Nam ²				
Ghana 4					
Guinea					
Guinea-Bissau					
Kenya					
Lesotho					
Liberia					
Madagascar					
Malawi					
Mali					
Mauritania					

Mozambique					
Niger					
Nigeria 4					
Rwanda					
Santo Tomé y Príncipe 3					
Senegal					
Sierra Leone					
Somalia 1					
Sudán del Sur					
Sudá					
Tanzania					
Uganda					
Zambia					
Zimbabwe 1 2					

Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

Legenda: 1 Países inativos; 2 Países que podem receber financiamento do BIRD e da AID; 3Exceção do grupo de pequenas economias insulares; 4 Condições de financiamento mais restritas

ANEXO C – Países-membros da Corporação Financeira Internacional (CFI) (não disponível em língua portuguesa)

MEMBER	DATE OF MEMBERSHIP	MEMBER	DATE OF MEMBERSHIP
Afghanistan	Sep 23, 1957	Lesotho	Sep 29, 1972
Albania	Oct 15, 1991	Liberia	Mar 28, 1962
Algeria	Sep 23, 1990	Libya	Sep 18, 1958
Angola	Sep 19, 1989	Lithuania	Jan 15, 1993
Antigua and Barbuda	Apr 15, 1987	Luxembourg	Oct 4, 1956
Argentina	Oct 13, 1959	Macedonia, FYR of	Feb 25, 1993
Armenia	Apr 18, 1995	Madagascar	Sep 27, 1963
Australia	Jul 20, 1956	Malawi	Jul 19, 1965
Austria	Sep 28, 1956	Malaysia	Mar 20, 1958
Azerbaijan	Oct 11, 1995	Maldives	Feb 2, 1983
Bahamas, The	Dec 8, 1986	Mali	May 9, 1978
Bahrain	Sep 22, 1995	Malta	Jun 1, 2005
Bangladesh	Jun 18, 1976	Marshall Islands	Sep 23, 1992
Barbados	Jun 25, 1980	Mauritania	Dec 29, 1967
Belarus	Nov 2, 1992	Mauritius	Sep 23, 1968
Belgium	Dec 27, 1956	Mexico	Jul 20, 1956
Belize	Mar 19, 1982	Micronesia, Federated States of	Jun 24, 1993
Benin	Feb 5, 1987	Moldova	Mar 10, 1995
Bhutan	Dec 1, 2003	Mongolia	Feb 14, 1991
Bolivia	Jul 20, 1956	Montenegro	Jan 18, 2007
Bosnia and Herzegovina	Feb 25, 1993	Morocco	Aug 30, 1962
Botswana	Mar 23, 1979	Mozambique	Sep 24, 1984
Brazil	Dec 31, 1956	Myanmar	Dec 3, 1956
Bulgaria	Jul 22, 1991	Namibia	Sep 25, 1990
Burkina Faso	Aug 20, 1975	Nepal	Jan 7, 1966
Burundi	Nov 28, 1979	Netherlands	Dec 28, 1956
Cabo Verde	May 2, 1990	New Zealand	Aug 31, 1961
Cambodia	Mar 26, 1997	Nicaragua	Jul 20, 1956
Cameroon	Oct 1, 1974	Niger	Jan 7, 1980
Canada	Jul 20, 1956	Nigeria	Mar 30, 1961
Central African Republic	Apr 1, 1991	Norway	Jul 20, 1956
Chad	Apr 2, 1998	Oman	Feb 20, 1973
Chile	Apr 15, 1957	Pakistan	Jul 20, 1956
China	Jan 15, 1969	Palau	Dec 16, 1997
Colombia	Jul 20, 1956	Panama	Jul 20, 1956
Comoros	Jul 13, 1992	Papua New Guinea	Oct 9, 1975
Congo,	Apr 15, 1970	Paraguay	Jul 27, 1956

Democratic Republic of			
Congo, Republic of	Oct 1, 1980	Peru	Jul 20, 1956
Costa Rica	Jul 20, 1956	Philippines	Aug 12, 1957
Cote d'Ivoire	Mar 11, 1963	Poland	Dec 29, 1987
Croatia	Feb 25, 1993	Portugal	Jul 8, 1966
Cyprus	Mar 2, 1962	Qatar	Oct 11, 2008
Czech Republic	Jan 1, 1993	Romania	Sep 23, 1990
Denmark	Jul 20, 1956	Russian Federation	Apr 12, 1993
Djibouti	Oct 1, 1980	Rwanda	Nov 6, 1975
Dominica	Sep 29, 1980	Samoa	Jun 28, 1974
Dominican Republic	Oct 31, 1961	Sao Tome and Principe	Oct 11, 2008
Ecuador	Jul 20, 1956	Saudi Arabia	Sep 18, 1962
Egypt, Arab Republic of	Jul 20, 1956	Senegal	Aug 31, 1962
El Salvador	Jul 20, 1956	Serbia	Feb 25, 1993
Equatorial Guinea	Jan 10, 1992	Seychelles	Jun 11, 1981
Eritrea	Oct 11, 1995	Sierra Leone	Sep 10, 1962
Estonia	Aug 9, 1993	Singapore	Sep 4, 1968
Ethiopia	Jul 20, 1956	Slovak Republic	Jan 1, 1993
Fiji	Jul 12, 1979	Slovenia	Feb 25, 1993
Finland	Jul 20, 1956	Solomon Islands	Jul 21, 1980
France	Jul 20, 1956	Somalia	Aug 31, 1962
Gabon	Oct 20, 1970	South Africa	Apr 3, 1957
Gambia, The	Sep 19, 1983	South Sudan	Apr 18, 2012
Georgia	Jun 29, 1995	Spain	Mar 24, 1960
Germany	Jul 20, 1956	Sri Lanka	Jul 20, 1956
Ghana	Apr 3, 1958	St. Kitts and Nevis	Mar 7, 1996
Greece	Sep 26, 1957	St. Lucia	Apr 28, 1982
Grenada	Aug 28, 1975	Sudan	Oct 21, 1960
Guatemala	Jul 20, 1956	Suriname	Sep 1, 2011
Guinea	Oct 22, 1982	Swaziland	Sep 22, 1969
Guinea-Bissau	Mar 25, 1977	Sweden	Jul 20, 1956
Guyana	Jan 4, 1967	Switzerland	May 29, 1992
Haiti	Jul 20, 1956	Syrian Arab Republic	Jun 28, 1962
Honduras	Jul 20, 1956	Tajikistan	Dec 2, 1994
Hungary	Apr 29, 1985	Tanzania	Sep 10, 1962
Iceland	Jul 20, 1956	Thailand	Dec 3, 1956
India	Jul 20, 1956	Timor-Leste	Oct 2, 2004
Indonesia	Apr 23, 1968	Togo	Sep 4, 1962
Iran, Islamic	Dec 28, 1956	Tonga	Oct 23, 1985

Republic of			
Iraq	Dec 27, 1956	Trinidad and Tobago	Jun 10, 1971
Ireland	Sep 11, 1958	Tunisia	Jul 25, 1962
Israel	Sep 26, 1956	Turkey	Dec 19, 1956
Italy	Dec 27, 1956	Turkmenistan	May 29, 1997
Jamaica	Mar 31, 1964	Uganda	Sep 27, 1963
Japan	Jul 20, 1956	Ukraine	Oct 18, 1993
Jordan	Jul 20, 1956	United Arab Emirates	Sep 30, 1977
Kazakhstan	Sep 30, 1993	United Kingdom	Jul 20, 1956
Kenya	Feb 3, 1964	United States	Jul 20, 1956
Kiribati	Oct 2, 1986	Uruguay	Aug 22, 1968
Korea, Republic of	Mar 16, 1964	Uzbekistan	Sep 30, 1993
Kosovo	Jun 29, 2009	Vanuatu	Sep 28, 1981
Kuwait	Sep 13, 1962	Venezuela, Republica Bolivariana de	Dec 28, 1956
Kyrgyz Republic	Feb 11, 1993	Vietnam	Aug 4, 1967
Lao People's Democratic Republic	Jan 29, 1992	Yemen, Republic of	May 22, 1970
Latvia	Sep 29, 1993	Zambia	Sep 23, 1965
Lebanon	Dec 28, 1956	Zimbabwe	Sep 29, 1980
		Total	184

Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

ANEXO D – Membros da Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) (não disponível em língua portuguesa)

MENBER	DATE OF MEMBERSHIP	MEMBER	DATE OF MEMBERSHIP
Afghanistan	Jun 16, 2003	Lesotho	Apr 12, 1988
Albania	Oct 15, 1991	Liberia	Apr 12, 2007
Algeria	Jun 4, 1996	Libya	Apr 5, 1993
Angola	Sep 19, 1989	Lithuania	Jun 8, 1993
Antigua and Barbuda	Sep 26, 2005	Luxembourg	Aug 29, 1991
Argentina	Feb 11, 1992	Macedonia, FYR of	Mar 19, 1993
Armenia	Dec 5, 1995	Madagascar	Jun 8, 1988
Australia	Feb 10, 1999	Malawi	Apr 12, 1988
Austria	Dec 16, 1997	Malaysia	Dec 6, 1991
Azerbaijan	Sep 23, 1992	Maldives	May 19, 2005
Bahamas, The	Oct 4, 1994	Mali	Oct 22, 1992
Bahrain	Apr 12, 1988	Malta	Sep 12, 1990
Bangladesh	Apr 12, 1988	Mauritania	Sep 8, 1992
Barbados	Apr 12, 1988	Mauritius	Dec 28, 1990
Belarus	Dec 3, 1992	Mexico	Jul 1, 2009
Belgium	Sep 18, 1992	Micronesia, Federated States of	Aug 11, 1993
Belize	Jun 29, 1992	Moldova	Jun 9, 1993
Benin	Sep 26, 1994	Mongolia	Jan 21, 1999
Bolivia	Oct 3, 1991	Montenegro	Jan 18, 2007
Bosnia and Herzegovina	Mar 19, 1993	Morocco	Sep 17, 1992
Botswana	May 15, 1990	Mozambique	Nov 23, 1994
Brazil	Jan 7, 1993	Namibia	Sep 25, 1990
Bulgaria	Sep 23, 1992	Nepal	Feb 9, 1994
Burkina Faso	Nov 2, 1988	Netherlands	Apr 12, 1988
Burundi	Mar 10, 1998	New Zealand	Apr 22, 2008
Cabo Verde	May 10, 1993	Nicaragua	Jun 12, 1992
Cambodia	Dec 1, 1999	Niger	May 10, 2012
Cameroon	Oct 7, 1988	Nigeria	Apr 12, 1988
Canada	Apr 12, 1988	Norway	Aug 9, 1989
Central African Republic	Sep 8, 2000	Oman	Jan 24, 1989
Chad	Jun 11, 2002	Pakistan	Apr 12, 1988
Chile	Apr 12, 1988	Palau	Dec 16, 1997
China	Apr 30, 1988	Panama	Feb 21, 1997
Colombia	Nov 30, 1995	Papua New Guinea	Oct 21, 1991
Comoros	Feb 25, 2013	Paraguay	Jun 30, 1992
Congo, Democratic Republic of	Feb 7, 1989	Peru	Dec 2, 1991
Congo, Republic of	Oct 16, 1991	Philippines	Feb 8, 1994
Costa Rica	Feb 8, 1994	Poland	Jun 29, 1990
Cote d'Ivoire	Jun 7, 1988	Portugal	Jun 6, 1988

Croatia	Mar 19, 1993	Qatar	Oct 22, 1996
Cyprus	Apr 12, 1988	Romania	Sep 10, 1992
Czech Republic	Jan 1, 1993	Russian Federation	Dec 29, 1992
Denmark	Apr 12, 1988	Rwanda	Sep 27, 2002
Djibouti	Jan 12, 2007	Samoa	Apr 12, 1988
Dominica	Oct 7, 1991	Sao Tome and Principe	Dec 20, 2012
Dominican Republic	Mar 7, 1997	Saudi Arabia	Apr 12, 1988
Ecuador	Apr 12, 1988	Senegal	Apr 12, 1988
Egypt, Arab Republic of	Apr 12, 1988	Serbia	Mar 19, 1993
El Salvador	Dec 20, 1991	Seychelles	Sep 15, 1992
Equatorial Guinea	Oct 27, 1994	Sierra Leone	Jun 20, 1996
Eritrea	Sep 10, 1996	Singapore	Feb 24, 1998
Estonia	Sep 24, 1992	Slovak Republic	Jan 1, 1993
Ethiopia	Aug 13, 1991	Slovenia	Mar 19, 1993
Fiji	Sep 24, 1990	Solomon Islands	Oct 27, 2005
Finland	Dec 28, 1988	South Africa	Mar 10, 1994
France	Dec 28, 1989	South Sudan	Apr 18, 2012
Gabon	Mar 26, 2003	Spain	Apr 29, 1988
Gambia, The	Sep 11, 1992	Sri Lanka	May 27, 1988
Georgia	Dec 29, 1992	St. Kitts and Nevis	Sep 21, 1999
Germany	Apr 12, 1988	St. Lucia	Jul 25, 1988
Ghana	Apr 29, 1988	St. Vincent and the Grenadines	Sep 10, 1990
Greece	Aug 30, 1993	Sudan	Nov 7, 1991
Grenada	Apr 12, 1988	Suriname	Jul 2, 2003
Guatemala	Jul 11, 1996	Swaziland	Apr 18, 1990
Guinea	Oct 5, 1995	Sweden	Apr 12, 1988
Guinea-Bissa	Jul 12, 2006	Switzerland	Apr 12, 1988
Guyana	Jan 18, 1989	Syrian Arab Republic	May 14, 2002
Haiti	Dec 11, 1996	Tajikistan	Dec 9, 2002
Honduras	Jun 30, 1992	Tanzania	Jun 19, 1992
Hungary	Apr 21, 1988	Thailand	Oct 20, 2000
Iceland	Sep 25, 1998	Timor-Leste	Jul 23, 2002
India	Jan 6, 1994	Togo	Apr 15, 1988
Indonesia	Apr 12, 1988	Trinidad and Tobago	Jul 2, 1992
Iran, Islamic Republic of	Dec 15, 2003	Tunisia	Jun 7, 1988
Iraq	Oct 6, 2008	Turkey	Jun 3, 1988
Ireland	Oct 27, 1989	Turkmenistan	Oct 1, 1993
Israel	May 21, 1992	Uganda	Jun 10, 1992
Italy	Apr 29, 1988	Ukraine	Jul 19, 1994
Jamaica	Apr 12, 1988	United Arab Emirates	Oct 20, 1993
Japan	Apr 12, 1988	United Kingdom	Apr 12, 1988
Jordan	Apr 12, 1988	United States	Apr 12, 1988
Kazakhstan	Aug 12, 1993	Uruguay	Mar 1, 1993
Kenya	Nov 28, 1988	Uzbekistan	Nov 4, 1993
Korea, Republic of	Apr 12, 1988	Vanuatu	Jul 27, 1988

Kosovo	Jun 29, 2009	Venezuela, Republica Bolivariana de	May 9, 1994
Kuwait	Apr 12, 1988	Vietnam	Oct 5, 1994
Kyrgyz Republic	Sep 21, 1993	Yemen, Republic of	Mar 12, 1996
Lao People's Democratic Republic	Apr 5, 2000	Zambia	Jun 6, 1988
Latvia	Aug 21, 1998	Zimbabwe	Apr 10, 1992
Lebanon	Oct 19, 1994	Total	179

Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

ANEXO E – Países-membros do Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI) (não disponível em língua portuguesa)

STATE	SIGNATURE	DEPOSIT OF RATIFICATION	ENTRY INTO FORCE OF CONVENTION
Afghanistan	Sep 30, 1966	Jun 25, 1968	Jul 25, 1968
Albania	Oct 15, 1991	Oct 15, 1991	Nov 14, 1991
Algeria	Apr 17, 1995	Feb 21, 1996	Mar 22, 1996
Argentina	May 21, 1991	Oct 19, 1994	Nov 18, 1994
Armenia	Sep 16, 1992	Sep 16, 1992	Oct 16, 1992
Australia	Mar 24, 1975	May 02, 1991	Jun 01, 1991
Austria	May 17, 1966	May 25, 1971	Jun 24, 1971
Azerbaijan	Sep 18, 1992	Sep 18, 1992	Oct 18, 1992
Bahamas	Oct 19, 1995	Oct 19, 1995	Nov 18, 1995
Bahrain	Sep 22, 1995	Feb 14, 1996	Mar 15, 1996
Bangladesh	Nov 20, 1979	Mar 27, 1980	Apr 26, 1980
Barbados	May 13, 1981	Nov 01, 1983	Dec 01, 1983
Belarus	Jul 10, 1992	Jul 10, 1992	Aug 09, 1992
Belgium	Dec 15, 1965	Aug 27, 1970	Sep 26, 1970
Belize	Dec 19, 1986	Sep 10, 1965	
Benin	Sep 10, 1965	Sep 06, 1966	Oct 14, 1966
Bosnia and Herzegovina	Apr 25, 1997	May 14, 1997	Jun 13, 1997
Botswana	Jan 15, 1970	Jan 15, 1970	Feb 14, 1970
Brunei Darussalam	Sep 16, 2002	Sep 16, 2002	Oct 16, 2002
Bulgaria	Mar 21, 2000	Apr 13, 2001	May 13, 2001
Burkina Faso	Sep 16, 1965	Aug 29, 1966	Oct 14, 1966
Burundi	Feb 17, 1967	Nov 05, 1969	Dec 05, 1969
Cabo Verde	Dec 20, 2010	Dec 27, 2010	Jan 26, 2011
Cambodia	Nov 05, 1993	Dec 20, 2004	Jan 19, 2005
Cameroon	Sep 23, 1965	Jan 03, 1967	Feb 02, 1967
Canada	Dec 15, 2006	Nov 01, 2013	Dec 01, 2013
Central African Republic	Aug 26, 1965	Feb 23, 1966	Oct 14, 1966
Chad	May 12, 1966	Aug 29, 1966	Oct 14, 1966

Chil	Jan 25, 1991	Sep 24, 1991	Oct 24, 1991
China	Feb 09, 1990	Jan 07, 1993	Feb 06, 1993
Colombia	May 18, 1993	Jul 15, 1997	Aug 14, 1997
Comoros	Sep 26, 1978	Nov 07, 1978	Dec 07, 1978
Congo, Democratic Republic of	Oct 29, 1968	Apr 29, 1970	May 29, 1970
Congo, Republic of	Dec 27, 1965	Jun 23, 1966	Oct 14, 1966
Costa Rica	Sep 29, 1981	Apr 27, 1993	May 27, 1993
Côte d'Ivoire	Jun 30, 1965	Feb 16, 1966	Oct 14, 1966
Croatia	Jun 16, 1997	Sep 22, 1998	Oct 22, 1998
Cyprus	Mar 09, 1966	Nov 25, 1966	Dec 25, 1966
Czech Republic	Mar 23, 1993	Mar 23, 1993	Apr 22, 1993
Denmark	Oct 11, 1965	Apr 24, 1968	May 24, 1968
Dominican Republic	Mar 20, 2000		
Egypt, Arab Republic of	Feb 11, 1972	May 03, 1972	Jun 02, 1972
El Salvador	Jun 09, 1982	Mar 06, 1984	Apr 05, 1984
Estonia	Jun 23, 1992	Jun 23, 1992	Jul 23, 1992
Ethiopia	Sep 21, 1965		
Fiji	Jul 01, 1977	Aug 11, 1977	Sep 10, 1977
Finland	Jul 14, 1967	Jan 09, 1969	Feb 08, 1969
France	Dec 22, 1965	Aug 21, 1967	Sep 20, 1967
Gabon	Sep 21, 1965	Apr 04, 1966	Oct 14, 1966
Gambia, The	Oct 01, 1974	Dec 27, 1974	Jan 26, 1975
Georgia	Aug 07, 1992	Aug 07, 1992	Sep 06, 1992
Germany	Jan 27, 1966	Apr 18, 1969	May 18, 1969
Ghana	Nov 26, 1965	Jul 13, 1966	Oct 14, 1966
Greece	Mar 16, 1966	Apr 21, 1969	May 21, 1969
Grenada	May 24, 1991	May 24, 1991	Jun 23, 1991
Guatemala	Nov 09, 1995	Jan 21, 2003	Feb 20, 2003
Guinea	Aug 27, 1968	Nov 04, 1968	Dec 04, 1968
Guinea-Bissau	Sep 04, 1991		
Guyana	Jul 03, 1969	Jul 11, 1969	Aug 10, 1969
Haiti	Jan 30, 1985	Oct 27, 2009	Nov 26, 2009
Honduras	May 28, 1986	Feb 14, 1989	Mar 16, 1989
Hungary	Oct 01, 1986	Feb 04, 1987	Mar 06, 1987
Iceland	Jul 25, 1966	Jul 25, 1966	Oct 14, 1966
Indonesia	Feb 16, 1968	Sep 28, 1968	Oct 28, 1968
Ireland	Aug 30, 1966	Apr 07, 1981	May 07, 1981
Israel	Jun 16, 1980	Jun 22, 1983	Jul 22, 1983
Italy	Nov 18, 1965	Mar 29, 1971	Apr 28, 1971
Jamaica	Jun 23, 1965	Sep 09, 1966	Oct 14, 1966
Japan	Sep 23, 1965	Aug 17, 1967	Sep 16, 1967
Jordan	Jul 14, 1972	Oct 30, 1972	Nov 29, 1972
Kazakhstan	Jul 23, 1992	Sep 21, 2000	Oct 21, 2000
Kenya	May 24, 1966	Jan 03, 1967	Feb 02, 1967
Korea, Republic of	Apr 18, 1966	Feb 21, 1967	Mar 23, 1967
Kosovo, Republic of	Jun 29, 2009	Jun 29, 2009	Jul 29, 2009

Kuwait	Feb 09, 1978	Feb 02, 1979	Mar 04, 1979
Kyrgyz Republic	Jun 09, 1995		
Latvia	Aug 08, 1997	Aug 08, 1997	Sep 07, 1997
Lebanon	Mar 26, 2003	Mar 26, 2003	Apr 25, 2003
Lesotho	Sep 19, 1968	Jul 08, 1969	Aug 07, 1969
Liberia	Sep 03, 1965	Jun 16, 1970	Jul 16, 1970
Lithuania	Jul 06, 1992	Jul 06, 1992	Aug 05, 1992
Luxembourg	Sep 28, 1965	Jul 30, 1970	Aug 29, 1970
Macedonia, Former Yugoslav Republic of	Sep 16, 1998	Oct 27, 1998	Nov 26, 1998
Madagascar	Jun 01, 1966	Sep 06, 1966	Oct 14, 1966
Malawi	Jun 09, 1966	Aug 23, 1966	Oct 14, 1966
Malaysia	Oct 22, 1965	Aug 08, 1966	Oct 14, 1966
Mali	Apr 09, 1976	Jan 03, 1978	Feb 02, 1978
Malta	Apr 24, 2002	Nov 03, 2003	Dec 03, 2003
Mauritania	Jul 30, 1965	Jan 11, 1966	Oct 14, 1966
Mauritius	Jun 02, 1969	Jun 02, 1969	Jul 02, 1969
Micronesia	Jun 24, 1993	Jun 24, 1993	Jul 24, 1993
Moldova	Aug 12, 1992	May 05, 2011	Jun 04, 2011
Mongolia	Jun 14, 1991	Jun 14, 1991	Jul 14, 1991
Montenegro	Jul 19, 2012	Apr 10, 2013	May 10, 2013
Morocco	Oct 11, 1965	May 11, 1967	Jun 10, 1967
Mozambique	Apr 04, 1995	Jun 07, 1995	Jul 07, 1995
Namibia	Oct 26, 1998		
Nepal	Sep 28, 1965	Jan 07, 1969	Feb 06, 1969
Netherlands	May 25, 1966	Sep 14, 1966	Oct 14, 1966
New Zealand	Sep 02, 1970	Apr 02, 1980	May 02, 1980
Nicaragua	Feb 04, 1994	Mar 20, 1995	Apr 19, 1995
Niger	Aug 23, 1965	Nov 14, 1966	Dec 14, 1966
Nigeria	Jul 13, 1965	Aug 23, 1965	Oct 14, 1966
Norway	Jun 24, 1966	Aug 16, 1967	Sep 15, 1967
Oman	May 05, 1995	Jul 24, 1995	Aug 23, 1995
Pakistan	Jul 06, 1965	Sep 15, 1966	Oct 15, 1966
Panama	Nov 22, 1995	Apr 08, 1996	May 08, 1996
Papua New Guinea	Oct 20, 1978	Oct 20, 1978	Nov 19, 1978
Paraguay	Jul 27, 1981	Jan 07, 1983	Feb 06, 1983
Peru	Sep 04, 1991	Aug 09, 1993	Sep 08, 1993
Philippines	Sep 26, 1978	Nov 17, 1978	Dec 17, 1978
Portugal	Aug 04, 1983	Jul 02, 1984	Aug 01, 1984
Qatar	Sep 30, 2010	Dec 21, 2010	Jan 20, 2011
Romania	Sep 06, 1974	Sep 12, 1975	Oct 12, 1975
Russian Federation	Jun 16, 1992		
Rwanda	Apr 21, 1978	Oct 15, 1979	Nov 14, 1979
Samoa	Feb 03, 1978	Apr 25, 1978	May 25, 1978
San Marino	Apr 11, 2014		
Sao Tome and Principe	Oct 01, 1999	May 20, 2013	Jun 19, 2013
Saudi Arabia	Sep 28, 1979	May 08, 1980	Jun 07, 1980
Senegal	Sep 26, 1966	Apr 21, 1967	May 21, 1967

Serbia	May 09, 2007	May 09, 2007	Jun 08, 2007
Seychelles	Feb 16, 1978	Mar 20, 1978	Apr 19, 1978
Sierra Leone	Sep 27, 1965	Aug 02, 1966	Oct 14, 1966
Singapore	Feb 02, 1968	Oct 14, 1968	Nov 13, 1968
Slovak Republic	Sep 27, 1993	May 27, 1994	Jun 26, 1994
Slovenia	Mar 07, 1994	Mar 07, 1994	Apr 06, 1994
Solomon Islands	Nov 12, 1979	Sep 08, 1981	Oct 08, 1981
Somalia	Sep 27, 1965	Feb 29, 1968	Mar 30, 1968
South Sudan	Apr 18, 2012	Apr 18, 2012	May 18, 2012
Spain	Mar 21, 1994	Aug 18, 1994	Sep 17, 1994
Sri Lanka	Aug 30, 1967	Oct 12, 1967	Nov 11, 1967
St. Kitts and Nevis	Oct 14, 1994	Aug 04, 1995	Sep 03, 1995
St. Lucia	Jun 04, 1984	Jun 04, 1984	Jul 04, 1984
St. Vincent and the Grenadines	Aug 07, 2001	Dec 16, 2002	Jan 15, 2003
Sudan	Mar 15, 1967	Apr 09, 1973	May 09, 1973
Swaziland	Nov 03, 1970	Jun 14, 1971	Jul 14, 1971
Sweden	Sep 25, 1965	Dec 29, 1966	Jan 28, 1967
Switzerland	Sep 22, 1967	May 15, 1968	Jun 14, 1968
Syria	May 25, 2005	Jan 25, 2006	Feb 24, 2006
Tanzania	Jan 10, 1992	May 18, 1992	Jun 17, 1992
Thailand	Dec 06, 1985		
Timor-Leste	Jul 23, 2002	Jul 23, 2002	Aug 22, 2002
Togo	Jan 24, 1966	Aug 11, 1967	Sep 10, 1967
Tonga	May 01, 1989	Mar 21, 1990	Apr 20, 1990
Trinidad and Tobago	Oct 05, 1966	Jan 03, 1967	Feb 02, 1967
Tunisia	May 05, 1965	Jun 22, 1966	Oct 14, 1966
Tunisia	Jun 24, 1987	Mar 03, 1989	Apr 02, 1989
Turkey	Sep 26, 1992	Sep 26, 1992	Oct 26, 1992
Turkmenistan	Jun 07, 1966	Jun 07, 1966	Oct 14, 1966
Uganda	Apr 03, 1998	Jun 07, 2000	Jul 07, 2000
Ukraine	Apr 03, 1998	Dec 23, 1981	Jan 22, 1982
United Arab Emirates	Dec 23, 1981	Dec 19, 1966	Jan 18, 1967
United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland	May 26, 1965	Jun 10, 1966	Oct 14, 1966
United States of America	Aug 27, 1965	Aug 09, 2000	Sep 08, 2000
Uruguay	May 28, 1992	Jul 26, 1995	Aug 25, 1995
Uzbekistan	Mar 17, 1994	Oct 21, 2004	Nov 20, 2004
Yemen, Republic of	Oct 28, 1997	Jun 17, 1970	Jul 17, 1970
Zambia	Jun 17, 1970		
Zimbabwe	Mar 25, 1991	May 20, 1994	Jun 19, 1994
Total			159

Fonte: Banco Mundial (adaptação do autor)

ANEXO F - Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das
Pessoas para Promover o Desenvolvimento

Aprendizagem para Todos

Investir nos Conhecimentos e Competências
das Pessoas para Promover
o Desenvolvimento



Estratégia 2020 para a
Educação do Grupo
Banco Mundial
Resumo Executivo



O Sumário Executivo acompanha a globalidade da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento, documento que pode ser consultado em www.worldbank.org/educationstrategy2020.

©2011 Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial
1818 H Street NW
Washington DC 20433
Telefone: 202-473-1000
Internet: www.worldbank.org
E-mail: feedback@worldbank.org
Todos os direitos reservados.

Este volume é um produto de funcionários do Grupo Banco Mundial. As constatações, interpretações e conclusões expressas neste volume não refletem, necessariamente, as opiniões dos Diretores Executivos do Grupo Banco Mundial ou dos governos que representam.

O Grupo Banco Mundial não garante a exatidão dos dados incluídos nesta obra. As fronteiras, cores, denominações e outras informações indicadas em qualquer mapa desta obra não implicam nenhum juízo por parte do Grupo Banco Mundial quanto à situação legal de qualquer território, ou o endosso ou aceitação de tais fronteiras.

Design de: Gimga Media Group
1027 33rd Street, NW, Suite 140, Washington DC, 20007
Telefone: 202.338.5985
Internet: www.gimgagroup.com
Imagem de capa: Catalina Maria Guaqueta
E-mail: cmariaguaqueta@gmail.com
Utilizada com a devida autorização. ©2011 Catalina Maria Guaqueta.

Todos os montantes em dólares, indicam dólares americanos, a menos que de outra forma especificado.

Equipa de Estratégia para o Sector da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial

A Estratégia para o Sector da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial foi preparada por uma equipa chefiada por Elizabeth King (Directora de Educação) e composta pelos membros da Directoria do Sector da Educação: Svava Bjarnason, Amit Dar, Mourad Ezzine, Deon Filmer, Robin Horn, Chingboon Lee, Peter Materu, Mamta Murthi, Alberto Rodriguez, Christopher J. Thomas, Eduardo Velez Bustillo; Martha Ainsworth, Luis Benveniste, Barbara Bruns, Ernesto P. Cuadra, Kurt Larsen, Reema Nayar, Halsey Rogers, Pia Helene Schneider, James A. Stevens, Emiliana Vegas, Adam Wagstaff e Michel J. Welmond.

A equipa central de funcionários designados para apoiar a preparação da estratégia foi formada por Felipe Barrera-Osorio, Halsey Rogers, Christel Vermeersch, Juliana Guaqueta, Oni Lusk-Stover, Jessica P. Venema, Vy T. Nguyen, Hilary Spencer, Carolyn Reynolds, Genoveva Torres e Nawsheen Elaheebocus.

Aprendizagem para Todos

Investir nos Conhecimentos e Competências
das Pessoas para Promover o Desenvolvimento

Estratégia 2020 para a Educação
do Grupo Banco Mundial
RESUMO EXECUTIVO

PREFÁCIO

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades.

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Mas, embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direcção aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio de educação primária universal e igualdade de género, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito.

É por isto que a nossa Estratégia para o Sector da Educação 2020 estabelece o objectivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: **Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos.** Para saber mais, continue a ler.

Esta estratégia reflecte as melhores percepções e conhecimentos sobre o que funciona na Educação, a partir de consultas de âmbito mundial aos governos, professores, estudantes, pais, sociedade civil e parceiros no desenvolvimento em mais de 100 países. Somos gratos a todos os participantes que se reuniram para dar forma a esta estratégia com a sua energia, as suas ideias e as suas experiências. Na realidade, esta é a estratégia *deles*. Esperamos trabalhar com eles para alcançar a Aprendizagem para Todos.

Tamar Manuelyan Atinc
Vice-Presidente, Rede de Desenvolvimento Humano
Banco Mundial

SUMÁRIO EXECUTIVO

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. O acesso à educação, que é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança é também um investimento estratégico no desenvolvimento. A mente humana é que torna possíveis todos os outros resultados de desenvolvimento, desde os avanços na saúde e inovação agrícola à construção de infra-estruturas e ao crescimento do sector privado. Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer.

A Estratégia 2020 para o Sector da Educação estabelece o programa do Grupo Banco Mundial para alcançar “Educação para Todos” no mundo em desenvolvimento, ao longo da próxima década. O objectivo global é não só escolaridade, como também aprendizagem. Levar à escola milhões adicionais de crianças foi uma grande conquista. O Grupo Banco Mundial está empenhado em consolidar esse progresso e a incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objectivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDG). O motor deste desenvolvimento no entanto será, em última análise o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo 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.

POR QUÊ UMA NOVA ESTRATÉGIA?

O Grupo do Banco tem efectuado substanciais contributos para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, ao longo dos últimos 49 anos. Desde o lançamento de um projecto de construção de escolas secundárias na Tunísia, em 1962, o Banco Mundial investiu já, globalmente, 69 mil milhões de dólares na educação, através de mais de 1.500 projectos. O apoio financeiro do Banco Mundial foi subindo ao longo da década, desde que as MDG foram estabelecidas, atingindo mais de \$5 mil milhões em 2010. Desde 2001, quando a Sociedade Financeira Internacional (IFC) concentrou a sua atenção no sector da educação, já ali investiu \$500 milhões, em 46 projectos privados de educação.

O número de crianças em idade escolar, não escolarizadas, caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008.

Este período tem assistido a grande evolução na educação, particularmente na matrícula e continuidade das crianças na escola, e no melhoramento da igualdade de género. Em comparação com a década anterior, há agora muito menos crianças fora da escolaridade nos países em desenvolvimento, graças a políticas eficazes para a educação e o desenvolvimento, e investimentos nacionais sustentados. O número de crianças em idade escolar, não escolarizadas, caiu de 106 milhões em 1999 para 68 milhões em 2008. Mesmo nos países mais pobres, as taxas médias de matrícula no ensino primário subiram acima de 80 por cento e as taxas de conclusão, acima de 60 por cento. E entre 1991 e 2007, o rácio de raparigas para rapazes na educação primária e secundária, nos países em desenvolvimento, melhorou de 84 para 96 por cento, com ganhos ainda mais elevados no Médio Oriente e Norte de África e na Ásia Meridional. Governos, organizações da sociedade civil (CSO), comunidades e empresas privadas têm contribuído para este progresso, construindo mais escolas e salas de aulas e recrutando professores a níveis sem precedentes. O Grupo Banco Mundial tem apoiado este esforço – não apenas com financiamento e assistência técnica, mas também com ideias.

Os ganhos no acesso à educação fazem incidir agora a atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem.

Mas este sucesso deu origem a novos desafios, numa altura em que as condições no mundo mudaram. Com dezenas de milhares de crianças ainda fora do sistema escolar e a persistência de discriminações de género, os esforços para alcançar as MDG para a educação têm de prosseguir. Os ganhos no acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem. Além disso, o panorama global para a educação está a mudar. Um conjunto de mudanças é a demografia: taxas de fertilidade mais reduzidas estão a alterar os perfis populacionais das populações muito jovens, típicas de muitos países de baixo rendimento, para “explosões juvenis”, mais comuns nos países de rendimentos médios e cada vez mais concentradas nas áreas urbanas. Ao mesmo tempo, o aumento impressionante de novos países de rendimento médio tem intensificado o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante a criação de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis. Há um outro conjunto de alterações que é tecnológico: avanços incríveis nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e outras tecnologias estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho, ao mesmo tempo a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação.

Estes desenvolvimentos requerem do Grupo Banco Mundial uma nova estratégia de educação para a próxima década. É evidente que o Grupo não tem estado parado desde que adoptou a sua anterior estratégia em 2000. Tornou-se mais próximo dos países clientes graças à descentralização das suas operações, tendo agora 40 por cento do pessoal nas representações nacionais. Melhorou a medição e orientação dos seus resultados e também investiu em melhor avaliação de impactos dos programas, aspecto em que o sector da educação está a ajudar

a liderar o caminho. Inovou também, financeiramente, através de uma maior utilização do financiamento sectorial, co-financiamento, instrumentos com base no desempenho e outras abordagens. E reconheceu o papel crescente do sector privado na educação, criando um departamento de saúde e educação na IFC. Esta nova estratégia de educação pretende agora dar continuidade a estas mudanças estabelecendo um novo objectivo, conjuntamente com orientações e instrumentos estratégicos para as implementar. Esta estratégia para a educação apoia e implementa as prioridades-chave do Grupo do Banco Mundial – ter os pobres e vulneráveis como objectivo, criar oportunidades de crescimento, promover acções colectivas globais e reforçar a governação – estabelecidas na sua recente estratégia de direcções pós-crise.

OBJECTIVO: APRENDIZAGEM PARA TODOS, PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. Por exemplo, um aumento de um desvio-padrão nas notas de leitura e matemática dos estudantes (equivalente aproximadamente a uma subida do ranking de desempenho de um país, da mediana para os 15 por cento do topo), está associado a um aumento muito elevado de 2 pontos percentuais no crescimento anual per capita do GDP.

Os níveis de aprendizagem que têm sido medidos em muitos países em desenvolvimento são, no entanto, alarmantemente baixos, especialmente entre as populações desfavorecidas. Naturalmente que, mesmo em ambientes de aprendizagem de fraca qualidade, a maioria dos estudantes adquire algumas competências na escola. Mas com demasiada frequência essas competências são rudimentares. Nalguns países estudos recentes indicam que de 25% a 50% dos jovens formados no ensino primário não conseguem ler uma frase simples. As avaliações internacionais de estudantes revelam também grandes lacunas no conhecimento entre a maioria dos países em desenvolvimento e os membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Apesar do impressionante desempenho de Xangai-China nos resultados PISA 2009, as pontuações de quase todos os outros países ou regiões de baixo ou médio rendimento situavam-se na metade inferior dos resultados e muitos estavam muito abaixo das médias da OCDE.

A aprendizagem tem de ser encorajada desde cedo e continuamente, tanto dentro como fora do sistema escolar formal. A ciência emergente do desenvolvimento cerebral mostra que para se desenvolver adequadamente, o cérebro em crescimento de uma criança precisa ser acalentado muito antes do início do ensino escolar formal, aos 6 ou 7 anos. Os investimentos na saúde pré-natal e os programas de desenvolvimento na primeira infância, que incluem educação e saúde, são essenciais para realizar este potencial. Na fase primária, o ensino de qualidade é essencial para dar aos estudantes a alfabetização e aritméticas básicas, das quais depende a aprendizagem no resto da vida. A adolescência é outro período fértil de aprendizagem, mas é também uma altura em que muitos estudantes deixam a escola para casar (em especial as raparigas) ou para trabalhar a tempo inteiro. Segundas oportunidades e oportunidades de aprendizagem informais são assim essenciais para garantir que todos os jovens possam adquirir competências para o mercado de trabalho.

A estratégia Aprendizagem para Todos promove os objectivos de equidade subjacentes às MDG para a educação. Ao adoptar o objectivo de aprendizagem para todos, a nova estratégia eleva as MDG da educação, ligando-as ao objectivo universalmente partilhado de acelerar a aprendizagem. Para as populações desfavorecidas (especialmente raparigas e mulheres) mantêm-se as grandes dificuldades de acesso aos níveis primário, secundário e terciário, com grande aumento destes dois últimos níveis de educação, devido ao aumento de conclusão do primário. Sem enfrentar estes desafios, será impossível alcançar o objectivo de aprendizagem para todos. As crianças e os jovens não podem desenvolver as competências e valores de que precisam sem a base educacional fornecida pelas escolas. Na realidade, os mais recentes resultados (2009) PISA reforçam a lição de que os países que registam maior sucesso na promoção da aprendizagem são aqueles que têm as diferenças menos acentuadas nos resultados de aprendizagem entre os estudantes.

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. Este

Estudos recentes mostram que o nível de competências dos trabalhadores aponta a taxas de crescimento económico mais elevadas que os níveis médios de escolaridade.

objectivo exige que se removam as barreiras que mantêm as raparigas, pessoas portadoras de deficiências e minorias etnolingüísticas, fora do quadro educacional acessível a outros grupos da população.

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.

REFORMA DO SISTEMA, PARA ALÉM DOS RECURSOS

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido.

Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. Na verdade, o aumento de recursos dos anos recentes tornou possível matricular milhões adicionais de crianças; este esforço deve continuar sempre que os recursos sejam ainda inadequados. Mas melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem. Ainda que estratégias anteriores reconhecessem este objectivo, a nova estratégia dá-lhe mais ênfase, situando-o num contexto de avaliação e reforma do sistema educacional.

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido,

Aprendizagem
para todos significa
garantir que todos
os estudantes e não
só os privilegiados,
possam adquirir
o saber e as
competências
necessários para uma
vida feliz e produtiva.

monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência.

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. Ainda que esta agenda pareça muito exigente, a abordagem não exige que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo. Uma detalhada análise de sistema e o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos “analisar no nível global e agir no nível local” – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a acção em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem. No nível interno, o Grupo do Banco empenhar-se-á em melhorar os resultados de projecto, reforçando o enquadramento de resultados para os projectos, o melhoramento da monitorização da carteira e a escolha dos instrumentos operacionais mais adequados.

REFORÇAR A BASE DE CONHECIMENTO

Nos níveis regional e global, o Banco Mundial ajudará a desenvolver uma base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional. O trabalho de análise, as provas concretas e o saber-fazer relativo a programas e políticas de educação são essenciais para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais em todo o mundo. Ao investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências, o Banco estará a ajudar os países parceiros a responder às questões-chave que informam a reforma da educação: Quais são os pontos fortes do nosso sistema? E as suas fraquezas? Que intervenções se têm mostrado mais eficazes para a sua solução? Está a alcançar os grupos mais desfavorecidos? Quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos sectores público e privado na prestação dos serviços? Estão as crianças e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam?

O Banco está a desenvolver novas abordagens ao conhecimento para ajudar a orientar a reforma educacional. Novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema (“ferramentas do sistema”) fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o

A abordagem ao sistema educacional centra- se em promover responsabilização e melhorar resultados.

desenvolvimento na primeira infância (ECD), avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros. Em cada domínio da política, as ferramentas do sistema analisarão a “mediana em falta” dos resultados intermédios, destacando a parte da cadeia de resultados que se situa entre os recursos e os resultados de aprendizagem. Esta informação vital permitirá aos decisores políticos e às organizações da sociedade civil tomarem decisões mais bem informadas sobre reformas e intervenções na educação, determinando onde está a haver falhas na cadeia de resultados. E, estabelecendo a comparação dos progressos com as melhores práticas internacionais, essa ferramenta destacará os pontos fortes e fracos e identificará os reformadores bem-sucedidos cuja experiência pode informar a política e as práticas educacionais noutros países.

Um melhor conhecimento dos pontos fortes e fracos dos vários sistemas educacionais permitirá ao Grupo Banco Mundial atender de forma mais eficaz às necessidades dos países parceiros. Conforme os diferentes níveis de desenvolvimento educacional, os países enfrentam desafios diferentes e as prioridades para apoio e intercâmbio de conhecimentos deve variar na mesma medida. A nova estratégia complementa os habituais agrupamentos regionais do Grupo do Banco, com agrupamentos de desenvolvimento, com base na situação de rendimentos do país: rendimento médio, baixo rendimento ou frágil, e estabelece diferentes prioridades para cada um destes grupos. Por exemplo, em países de rendimento médio, onde uma mais elevada proporção dos empregos disponíveis necessitará provavelmente de competências mais elevadas, uma prioridade será desenvolver garantia de qualidade e financiamento para a educação terciária e para o desenvolvimento da força de trabalho. Em muitos países de baixo rendimento e Estados frágeis empenhar-se em cumprir os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio continua a ser prioridade.

Uma análise minuciosa do nível de desenvolvimento do sistema educacional de cada país, além do seu desenvolvimento global, permite uma diferenciação mais clara e mais útil do ponto de vista operacional. Alguns países atingem níveis muito mais altos de desempenho educacional em termos da operação do sistema e de resultados do que se poderia esperar com base nos seus rendimentos. Uma informação minuciosa e comparável em âmbito internacional em matéria de sistemas educacionais ajuda a identificar os que terão um sólido desempenho em áreas específicas – tais como o desenvolvimento profissional dos professores, avaliação de estudantes ou acreditação universitária – ao mesmo tempo indicando pontos fracos noutras áreas. Além de ajudar o Grupo Banco Mundial a priorizar o seu apoio, este sistema de informação tornará mais fácil a aprendizagem Sul-Sul ao capacitar os países a enfrentar desafios educacionais específicos para aprender de pessoas com sólido desempenho.

DA ESTRATÉGIA À ACÇÃO

Fig. 1 | Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020

Missão do Banco na educação	Aprendizagem para todos		
Direcções estratégicas para alcançar resultados	Reforçar os sistemas educacionais	Construir uma base de conhecimento de grande qualidade	
Alavancas para a implementação	Conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas de avaliação e comparação do sistema - Avaliação da aprendizagem - Avaliação e pesquisa sobre o impacto 	Apoio Técnico e Financeiro <ul style="list-style-type: none"> - Apoio técnico para fortalecer o sistema - Financiamento orientado para os resultados - Abordagem multisectorial 	Parcerias Estratégicas <ul style="list-style-type: none"> (Agências da ONU, comunidade de doadores, organizações da sociedade civil)

Para implementar a nova estratégia, o Grupo Banco Mundial concentrar-se-á em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas (ver figura1). Para criar conhecimento sobre reformas e intervenções na educação, o Banco fornecerá: avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objectivos que abrangem as competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipa; e avaliações de impacto e *outro trabalho analítico* que possam informar políticas e intervenções, juntamente com o intercâmbio de conhecimentos e debate que facilitem a aprendizagem entre os países parceiros e organizações.

A geração e intercâmbio de conhecimento são ferramentas essenciais para aumentar a eficácia de todo o dispêndio com o sector da educação de um país, não apenas do financiamento do Grupo do Banco. O Banco Mundial utilizará este conhecimento para orientar o apoio técnico e financeiro aos países, incluindo: apoio técnico e operacional para consolidação do sistema, priorizado de acordo com a contribuição prevista a ser dada ao sistema educacional do país e a promover os objectivos de aprendizagem; financiamento orientado para os resultados; e uma abordagem multisectorial ao desenvolvimento educacional que forneça os incentivos, ferramentas e competências adequados, para o

pessoal trabalhar em todos os sectores que têm influência nos resultados da educação. O melhoramento dos resultados da educação depende grandemente da interligação aos sectores da saúde e da protecção social: estes sectores têm influência para que os estudantes tenham um estado de saúde que permita uma boa aprendizagem, para que seja oferecida às famílias uma rede de segurança que proteja a educação em tempos de crise, e para que a escolaridade represente adequadamente a procura de competências do mercado de trabalho. No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais. Mantém o seu compromisso com o apoio e reforço com a parceria global Iniciativa de Acção Rápida – Educação para Todos (EFA), cujo objectivo é ajudar países de baixo rendimento a alcançar os MDGs Relacionados com a educação.

Para medir o êxito da estratégia, o Grupo Banco Mundial utilizará uma série de indicadores de desempenho, resultados e impacto. Uma vez que a responsabilização é um dos grandes temas da abordagem de sistema à educação, o Banco Mundial assume o compromisso de acompanhar a eficácia da sua própria estratégia. Os indicadores (ver tabela 1) que utilizará incluem: indicadores de desempenho em áreas sobre as quais o Banco tenha controlo directo; *indicadores de resultados para áreas em que o progresso exija o esforço combinado dos países parceiros e do Banco Mundial*; e indicadores de impacto, que monitorizarão o progresso em relação aos objectivos finais da estratégia para a educação.

Alcançar a Educação para Todos é um desafio, mas é o programa certo para a próxima década. É fácil para os países conseguirem rápidas subidas na taxa de matrículas de um para outro ano escolar, mas é muito mais difícil conseguir avanços significativos nos resultados de aprendizagem. Os avanços na aprendizagem requerem geralmente mudanças estruturais e comportamentais, possibilitadas por mudanças institucionais, que a nova estratégia apoiará. Não basta acertar os pormenores técnicos; as reformas requerem também que se ultrapasse o duplo desafio dos constrangimentos da capacidade de implementação de uma nação e da sua política económica. As reformas requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar. Os progressos nos resultados e os indicadores de impacto apresentados na tabela 1 dependem, portanto, de que os países instituem reformas reais e que tenham a vontade política para dar continuidade. A ajuda do Grupo Banco Mundial deverá levar em consideração essas restrições com apoio adaptado às circunstâncias do país e metas realistas estabelecidas para resultados da educação. Todo este esforço vale a pena; quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam.

Em suma, a nova estratégia do Banco Mundial para a educação é: investir cedo. Investir com inteligência. Investir para todos.

Tabela 1 | Indicadores de Desempenho, Resultado e Impacto para a Estratégia de Educação 2020

Indicadores de Desempenho	Indicadores de Resultados	Indicadores de Impacto
<p><i>Mudanças em acções do Grupo Banco Mundial para apoiar países</i></p> <p>1. Desenvolvimento do conhecimento para reforçar os sistemas educacionais do país</p> <p>a) Número de ferramentas do sistema educacional desenvolvidas e lançadas ^a</p> <p>b) % de produtos de conhecimento do Banco Mundial que usam ferramentas do sistema para análise</p> <p>c) % de produtos de conhecimento usam resultados de aprendizagem em análises da educação básica.</p> <p>2. Desenvolvimento organizacional para reforçar os sistemas educacionais do país</p> <p>a) % do pessoal do Sector da Educação que completaram um programa de competências sobre a abordagem e ferramentas do sistema de educação e sobre métodos de Monitorização e Avaliação (M&E)</p> <p>3. Apoio técnico e financeiro para reforçar os sistemas educacionais dos países</p> <p>a) % de projectos ou programas educacionais que têm indicadores-chave de desempenho (KPI) relacionados com aprendizagem ou competências</p> <p>b) % de projectos ou programas educacionais que utilizam ferramentas do sistema de educação no seu desenho e/ou na sua abordagem à M&E</p> <p>c) % de projectos ou programas de educação que apresentam satisfatória M&E no seu desenho e implementação</p> <p>d) % de países mais longe de atingirem as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDGs) para a educação, que receberam aumento de apoio (empréstimos ou não de empréstimos) do Grupo do Banco</p> <p>e) % de projectos ou programas educacionais que financiam recursos/ resultados</p>	<p><i>Mudanças em políticas e programas dos países apoiados pelo Grupo Banco Mundial</i></p> <p>a. % de (i) países de rendimento médio, (ii) rendimento baixo, (iii) estados frágeis ou afectados por conflitos, (iv) Países apoiados pela Iniciativa Acelerada (FTI) que aplicaram as ferramentas do sistema e recolheram e usaram dados do sistema</p> <p>b. % de países que já aplicaram avaliações de aprendizagem ou competências (nacionais ou internacionais) ^b</p> <p>c. % de países cujos sistemas melhoraram pelo menos um domínio de políticas, em avaliação segundo as ferramentas do sistema</p> <p>d. % de países mais longe de atingirem as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDG) para a educação, que tomaram novas medidas desde 2010 para ultrapassar os obstáculos para alcançar essas metas</p>	<p><i>Objectivos finais monitorizados em países que recebem o apoio do Grupo Banco Mundial</i></p> <p>a. % de países (ou beneficiários nos países) com aumentos medidos em aprendizagem ou competências desde 2010 (ou desde a linha de base mais antiga disponível)</p> <p>b. % de países que reduziram as lacunas em escolaridade ou aprendizagem para populações desfavorecidas (e.g., grupos de baixos rendimentos, género, grupos etnolinguísticos, portadores de deficiência) desde 2010 ^c</p> <p>c. % de países mais longe de atingirem as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDG) para a educação em 2010 que fizeram progressos no sentido de as atingir desde 2010.</p> <p>d. % de países que apresentam ganhos no nível de competências das suas forças de trabalho desde 2010</p>

Nota: a. O Banco Mundial está a desenvolver ferramentas para o sistema educacional de acordo com o Programa Avaliação e Comparação do Sistema para Resultados na Educação (SABER). Uma ferramenta do sistema, "Políticas sobre Professores," foi lançada como protótipo, juntamente com a publicação da estratégia. Outras ferramentas do sistema a serem lançadas durante o primeiro ano da estratégia, incluem "Avaliação dos Alunos", "Desenvolvimento na Primeira Infância", e "Desenvolvimento da Força de Trabalho". A base de dados online SABER será mantida pelo Banco Mundial e pode ser acedida no seu site Education, que pode ser acedido do exterior.

b. Pedido de avaliação efectuada em base regular e de forma sustentável.

c. A partir de 2010, o Banco Mundial irá dedicar USD 750 milhões aos países que estão mais longe de alcançar as MDG para a educação, com destaque para países da África Subsaariana. O Banco Mundial trabalhará em estreita ligação com os parceiros de desenvolvimento, especialmente através da Iniciativa Acelerada, para incrementar financiamentos com base em resultados e para apoiar intervenções inovadoras nestes países. Lições colhidas em alguns países indicam que as intervenções do lado da procura, como bolsas de estudo para raparigas e programas de transferências condicionadas de fundos, bem como subsídios escolares, podem resolver com êxito os obstáculos à matrícula e frequência escolar das populações desfavorecidas e em áreas mais atrasadas. O Banco Mundial compromete-se também a divulgar mais largamente as lições colhidas com estas inovações, para que possam informar políticas e investimentos futuros.





The World Bank
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433 USA
www.worldbank.org/education
eservice@worldbank.org

