



BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: ANÁLISE DO RELATÓRIO “EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR” (BRASIL, 2010)

WORLD BANK AND NEOLIBERAL EDUCATION: ANALYSIS OF THE “EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR” (BRAZIL, 2010)

 **Lavínia de Sousa Almeida Mendes**

Mestranda em Ensino-Aprendizagem em Geografia

Universidade Federal de Goiás – UFG

Goiânia, Goiás – Brasil

lavmendes23@gmail.com

Resumo: A partir da análise do relatório *Educação: Um tesouro a descobrir* (Delors, 1990), este artigo problematiza a forma como o Banco Mundial (BM) influencia na implementação e regulação das políticas educacionais no Brasil. O relatório produzido pela comissão coordenada por Jacques Delors afirma, sob o ponto de vista ideológico, a lógica sociometabólica do capital, e, com isso, este documento simboliza o marco conceitual central do século XXI ao lançar as bases teóricas que seriam os fundamentos do modelo de educação apoiado pelos órgãos internacionais. Com isso, a educação passa a ser vista como parte de uma agenda global e é percebida por sua funcionalidade em forjar uma geração de trabalhadores ajustados ao contexto da reestruturação produtiva. As reflexões propostas direcionam-se à crítica ao modelo de escola neoliberal, reprodutivista, desigual e não emancipatória.

Palavras-chave: Banco Mundial; neoliberalismo; educação; Unesco.

Abstract: From the analysis of the report *Education: A treasure to be discovered* (Delors, 1990), this article reflect whereby the World Bank influences the implementation and regulation of education statecrafts in Brazil. The record produced by Jacques Delors and others intellectuals affirms the sociometabolic logic of capital, and consequently, this document symbolizes the central conceptions of the XXI century by laying the theoretical foundations that would be the foundation of model of education supported by international companies. So, the education is seen as part of a global agenda and is perceived by its functionality in forging a generation of workers adjusted to the context of productive restructuring. The proposed reflections are directed at the critique model neoliberal, reproductive, unequal and alienate school.

Keywords: World Bank; neoliberalism; education; Unesco.

Para citar – ABNT NBR 6023:2018

MENDES, Lavínia de Sousa Almeida. Banco Mundial e educação neoliberal: Análise do relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” (Brasil, 2010). *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 165-176, jul/dez. 2024:

<https://doi.org/10.5585/cpg.v23n2.26583>

1 Apontamentos iniciais

O elemento garantidor da influência de órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, principalmente sobre os países subdesenvolvidos e pobres, foram os reais empréstimos fornecidos por estas agências e, em troca, a exigência de resultados. Este artigo centraliza seu debate sobre o BM, não apenas pelo volume de seus empréstimos e o grande alcance de suas áreas de atuação, “mas, sobretudo, por seu desempenho determinante no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural” (Soares, 1998, p. 14).

Ao observar este caráter prodigioso atribuído à educação, Leher (1998) assinala que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como “aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (1998, p. 101).

No Brasil, a interferência do BM tem se efetivado por meio de investimentos que “(...) encorajam o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica” (Banco Mundial, 1995, p. 11). Observa-se no documento (1995) que as políticas oficiais do BM destacam principalmente o marco legal sobre o crescimento e a eficiência de mercado, escamoteando questões de outras ordens, que fazem parte da realidade social.

A partir do entendimento de que a década de 90 representa um divisor de águas, Acacia Kuenzer (2006, p. 887) trabalha o recorte temporal que abrange o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva. Respectivo aos governos, a autora analisa o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

O PLANFOR, vigente a partir de 1995, sinalizou o envolvimento mais explícito do governo brasileiro com o Banco Mundial. As premissas deste foram, por exemplo, promover a fragmentação entre ensino médio e profissional; diminuir a carga horária dos cursos de 150 para 60 horas; a educação profissional englobaria três grupos como participantes: os trabalhadores, os empresários e o Estado (*ibidem*, p. 887-888).

O Governo Lula lançou o PNQ a partir de 2003, que tinha por objetivos: 1) “inclusão social e redução das desigualdades sociais”; 2) “geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais”; 3) “expansão da cidadania e fortalecimento da democracia”. Ao contrário do PLANFOR, o PNQ propõe a junção entre educação básica e profissional, dessa forma, a carga horária estaria prevista para 200 horas (*ibidem*, p. 889-890).

O período analisado guarda uma semelhança: a abertura à iniciativa privada e ao compartilhamento com o capital público no financiamento de instituições educacionais. O tripé Estado, Sociedade civil e setor empresarial seriam justificados por eficácia numérica e maior alcance de público (*ibidem*, p. 899-901).

Gohn (2013) aponta que as ondas mundiais reformistas dos sistemas educacionais são coordenadas pela elite empresarial e por executivos de grandes bancos. Com isso, constata-se que as transformações outorgadas pelos órgãos citados, majoritariamente, são planejadas por profissionais que não se interligam ao campo educacional, mas sim ao econômico.

A escola articulada nessas ondas mundiais reformistas é pensada como um negócio, pois a educação para estes grupos deve estar permanentemente ligada à lógica do poder monetário. Outra concepção que sustenta as ingerências dos organismos internacionais é teoria do capital humano (Silva, 2002, p. 64). Por isso é importante torná-la e mantê-la eficiente, pois assim reduz os custos de sua organização e melhora significativamente a relação custo-benefício atendendo às demandas da sociedade globalizada.

Em paralelo à teoria, Gadotti (2005) pontua que além da escola no sistema capitalista se direcionar a formar mão-de-obra barata o próprio processo de escolarização se interliga ao mundo do trabalho. Em suma, a escola deve ser produtiva e a razão instrumentalizada. A busca constante pelo domínio da técnica resulta na desqualificação do trabalhador, redução do tempo de trabalho e redução dos custos de produção.

A consolidação desse processo se dá por três vias: 1) Domínio do imaginário popular. Neste ponto e ao que interessa a produção deste artigo, destaca-se a transposição da noção de serviço para a escola evidentemente mediada por mecanismos de propaganda e da grande mídia; 2) Incentivo à privatização e terceirização do sistema educacional, envolvendo tanto os investimentos compartilhados entre o Estado e as pequenas agências de fomento, quanto a relação dos patrões com os trabalhadores; 3) Elaboração de políticas educacionais em nome do combate à pobreza nos países menos abastados (Silva, 2008, p. 21). Pode-se compreender que estas três vias compõem o conjunto chamado por Gadotti (2005, p. 1), de “mercantilização da educação”.

Dessa forma, os sistemas político-econômicos nacionais vigentes veem as instituições de ensino como “indústrias do conhecimento”, tornando a educação um custo “e não [...] um investimento” (*ibidem*, p. 2).

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada (Silva, 2008, p. 27).

Compreende-se que as políticas do BM se encaixam nas estratégias de perpetuação do sistema político-econômico caracterizado pelo lucro, pela acumulação, por apresentar como motor social a circulação contínua de capitais e por transformar a maioria das atividades cotidianas (inclusive as relações humanas) em mercadoria.

A Conferência coordenada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) junto com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e BM realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, teve por objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários.

A Conferência em questão produziu o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1990) que simbolizou o marco principal do século XXI, pois lançou as bases teóricas e ideias principais dos fundamentos educacionais apoiados pelos órgãos internacionais.

Libâneo (2012) caracteriza as estratégias que sustentam a proposta de educação afirmada pela referida conferência de Jomtien (1990) da seguinte forma:

[...] a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; c) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; d) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; e) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; f) fortalecer alianças [...]. [...] a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar [...] (Libâneo, 2012, p. 18).

Observa-se que o documento produzido nesta conferência serviu de base ideológica para todos os documentos produzidos pelo governo brasileiro a partir desta década. Alguns deles são: a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação e outros Programas e Projetos relacionados, entre os quais podemos citar: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa da Merenda Escolar, o Projeto Escola Jovem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação dos estudantes (PISA) e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação.

Haddad (1990) sugere que a oferta principal do BM não está pautada nos financiamentos que concede aos países, e sim, sobre as ideias que contribuirão para dar forma às políticas estratégicas dos países tomadores de empréstimos.

Leher (1998, 2001) corrobora com Haddad ao dizer que as ações do BM na educação significaram que os países tomadores dos empréstimos devem ficar subordinados aos interesses do capital internacional, com isso, a educação afirma-se pela influência ideológica do Banco, o que garante a perpetuação da ideologia do capital humano.

Bianchetti (1997, p. 93-94) elenca pontos imprescindíveis para se compreender a imiscuidade entre o campo educacional e o sistema vigente: a aprendizagem se resume à produção de recursos humanos para engrossar a quantidade de mão-de-obra disponível; a organização educacional se direciona para atender as demandas do mercado; a educação é transferida para a lógica de compra e venda, como um serviço ou produto; o incentivo à privatização, se apoiando na justificativa de ineficiência da rede pública (*ibidem*, p. 95-98).

A vantagem vital que garantiu a influência dos órgãos multilaterais, principalmente sobre os países subdesenvolvidos e pobres, foram os empréstimos fornecidos por estes e em troca a exigência de resultados numéricos. A problemática posta é que não houve nenhuma preocupação com os meios de se alcançar tais metas exigidas. A urgência principal é especificamente obter porcentagens satisfatórias aos olhos do BM.

Investigar as ações dos organismos internacionais tomando por referência o texto do relatório “Educação: Um Tesouro a descobrir” (Delors, 1990) é colocar em evidência a natureza ideológica perversa da articulação dos organismos internacionais com os países periféricos.

2 Análise do relatório Um Tesouro a Descobrir

Em consonância com a orientação do BM e demais agências internacionais, o relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (Delors, 1990), já na sua introdução, traça o objetivo da educação que deve ser priorizada nos países signatários dos acordos internacionais: “contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões das guerras” (2010, p. 5).

O sistema educacional neste documento é entendido como mais uma peça da engrenagem capitalista, rumo à modernidade, à industrialização, aos avanços tecnológico e científico. Conse-

quentemente, o Banco Mundial compreende que a educação deve andar paralela ao progresso material e a lógica de acumulação, característicos do sistema político-econômico vigente (*ibidem*, p. 7).

Através da competição (tida como benéfica por ser sinônimo de incentivo) entre os agentes sociais, o ideal meritocrático seria o motor da convivência em comunidade. A política de méritos camufla e resguarda a estrutura capitalista, uma vez que as desigualdades sociais são justificadas pela falta de esforço ou incompetência dos indivíduos.

A ascensão (sempre em termos materiais) se restringe à responsabilidade de cada ser social (*ibidem*, p. 7-8). Desta maneira, o conceito de educação do Banco Mundial se relaciona principalmente ao desenvolvimento das potencialidades individuais ou dos “seus talentos” (*ibidem*, p. 10). Um dos exemplos disso é explicitado no “Projeto de Vida” – que deve ser desenvolvido particularmente por cada discente - das escolas do Programa Ensino Integral.

O documento demonstra que é consenso entre os membros da Comissão que os intuitos da educação se relacionam diretamente ao desenvolvimento econômico (com base científica e tecnológica), ao desenvolvimento social e ao movimento cíclico contínuo do mercado de trabalho. Grosso modo, se considera que a instituição escolar cumpre o papel de reprodução do sistema. É foco o desenvolvimento do sistema educacional inter-relacionado à diversificação de cursos (a fim de ampliar as oportunidades de trabalho, capacitar para mais funções e oferecer formação em curto prazo) e à oferta e demanda de empregos (*ibidem*, p. 11).

Aprendizagem contínua, educação ao longo da vida ou educação permanente é outra das indispensáveis faces da educação neoliberal. Aparentemente, é frutífero, considerando que o processo formativo não se limitaria ao ambiente físico escola ou às instituições sociais padrões (como a família). No entanto, utiliza-se este argumento para que o Governo se abstenha das responsabilidades públicas, que na sua maioria compõem os direitos básicos.

Segundo o relatório, “o conceito de educação ao longo da vida [...] supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente” (*ibidem*, p. 12). Análogo a este conceito se situa outro: “sociedade educativa” (*ibidem*, p. 32), que significa aprender com tudo o tempo todo a fim de desenvolver os dons, talentos e demais habilidades ligadas ao indivíduo.

O ideal de educação permanente é basificado em quatro pilares: 1) aprender a conviver; 2) aprender a conhecer; 3) aprender a fazer; 4) aprender a ser (*ibidem*, p. 13-14 e 31). Os quatro pilares, aprovados pela UNESCO, não resumem explicitamente a educação para o trabalho, todavia, os dois coexistem implicitamente. Nos termos do Banco Mundial não há como dissociá-los. Ademais, em paralelo caminha o progresso científico e tecnológico (*ibidem*, p. 29).

- Aprender a conviver: Recomenda-se a busca de compreender o outro e a si, o entender recíproco. A competição, característica indispensável no sistema vigente, deve ser o princípio tanto para o desenvolvimento coletivo quanto individual (Silva, 2008, p. 374).
- Aprender a conhecer: inseparável do pilar aprender a fazer, uma vez que este condiz ao conhecimento prático e ao “preparo do trabalhador para a utilização de novos conhecimentos e de novas tecnologias” (*ibidem*, p. 371).
- Aprender a fazer: interligado à construção do aluno como trabalhador, ou seja, este pilar simboliza a dependência do trabalho e da educação no sistema capitalista. Este pilar é fundamental para o ensino profissional e técnico. O ensino cada vez mais atribuído à razão instrumental se distancia do poder da dúvida, do questionamento e da crítica, essenciais para a construção do conhecimento e do saber (*ibidem*, p. 371-372).
- Aprender a ser: este pilar se refere especificamente ao desenvolvimento do indivíduo como mais amplo, mais completo, multifuncional e capaz de se agregar a várias funções no mercado de trabalho (*ibidem*, p. 373).

Os quatro pilares são apontados por Lenildes Silva (2008, p. 369) como estruturantes da educação pós-moderna, caracterizada pelo discurso da flexibilidade, do desenvolvimentismo, do progresso, da modernização, da convivência pacífica, da qualificação pelas competências particulares.

O documento também incentiva a participação dos pais e da comunidade nos processos e decisões da escola. Com isso, o Estado aos poucos deixa de cumprir certas funções para que os envolvidos o façam. Observa-se a transferência de um dever do Governo e do direito de todos os cidadãos (que é o acesso à educação pública) para uma obrigação dos próprios cidadãos (que já pagam impostos).

O que se explicita aqui é que o funcionamento do sistema educacional depende primeiramente da comunidade local, em segundo lugar das autoridades políticas, seguidas dos grupos internacionais (Czernisz; Perrude; Silva, 2012, p. 7).

Vê-se, com isso, uma estratégia para diminuir os gastos e restringir o papel do governo, pois o Banco Mundial recomenda e enfatiza euforicamente o envolvimento da comunidade com o sistema educacional como mais importante do que a responsabilidade dos governantes.

O subentendido do foco no ensino básico (principalmente o fundamental) é proporcional aos cortes de investimentos. Isto se dá por dois motivos principais: 1) a oferta do ensino fundamental – que se resume à escrita, precária leitura e capacidade de realização de operações matemáticas básicas; 2) a descentralização da gestão educacional, que por um lado empurra “goela abaixo”

dos municípios e estados a responsabilidade do ensino básico. Portanto, a atenção especial do BM se desdobra no nível básico de ensino, justificada por quantidade exacerbada de analfabetos, crianças não escolarizadas e as que abandonam prematuramente a escolarização (evasão) (*ibidem*, p. 16).

Às motivações citadas acima se aliam a ascensão da EaD (Ensino à Distância) e a privatização do ensino superior (que provavelmente se alastrará pelo ensino médio) (SILVA, 2002, p. 77-79). Paralelamente, se supõe o apoio da Comissão à privatização das instituições de ensino e órgãos incumbidos de levantar dados e índices educacionais, que se exemplifica no financiamento do Saeb (Sistemas de Avaliação do Ensino Básico) pelo Banco Mundial, implantado na década de 90 para monitorar, qualificar e informar as condições gerais do âmbito educacional brasileiro (Altmann, 2002, p. 7).

Sobre os investimentos nos discentes sugere-se que cada aluno tenha um “crédito-tempo que lhe desse direito a determinado número de anos de ensino” (Um tesouro a descobrir, 2010, p. 22). Tal capital seria administrado por cada discente e, para a Comissão, seria garantia de escolaridade permanente, pois supõem que os depósitos nessa “conta poupança-previdência [se destinaria] à educação”. Supõe-se que para evitar a desigualdade de oportunidades seria recomendável que este crédito-tempo correspondesse ao período de escolarização obrigatória.

O relatório pouco discute a situação calamitosa a qual se encontram os educadores, como um todo, principalmente os professores. Os ideais do Banco Mundial consideram que os educadores são vítimas de críticas muitas vezes injustas (*ibidem*, p. 20). No entanto, não há menção, muito menos discute mesmo que brevemente questões como: o piso salarial não respeitado em alguns estados brasileiros; a formação de professores precarizada pela diminuição das horas curriculares nas instituições privadas; as disciplinas de estágio em instituições de ensino à distância (que colabora para o sucateamento da formação); o papel frágil dos sindicatos na luta por melhores condições de trabalho; a estrutura física das escolas; a falta de recursos didáticos nas escolas para uso em sala de aula; entre outros pontos relevantes.

É consenso entre os integrantes da comissão elaboradora do relatório que “a educação é um bem coletivo que deve ser acessível a todos” e se permite “combinar os recursos financeiros do setor público e privado” (*ibidem*, p. 22). É necessário atentar-se à distinção entre coletivo e público. No mesmo parágrafo que afirma ser a educação é um bem da sociedade como um todo, esclarece-se que esta pode ser financiada tanto pela via pública quanto pela privada, sendo que na perspectiva do Banco Mundial em ambos permanece coletiva.

O modelo universalizante de educação se efetiva oferecendo desenvolvimento de capacidades mínimas. A aprendizagem básica impede, ou ao menos retarda, a construção por uma organização social que promova educação emancipadora, para os trabalhadores (Silva, 2011, p. 113-

114). Transpõe-se, dessa forma, para o ensino a lógica do individualismo posta em prática no mercado (*ibidem*, p. 116).

Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo [...]; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento [...], mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (Libâneo, 2012, p. 19).

As pretensões do BM são penetradas pela distinção marcante entre igualdade e equidade, sendo este segundo termo estampado nas entrelinhas dos projetos e programas neoliberais. Segundo Gohn (2013, p. 23), ocorreram dois deslocamentos: “da questão da desigualdade para a questão das diferenças e da igualdade para a equidade”.

Constata-se que essa transição minuciosa se faz proveitosa para preservar os moldes do sistema político-econômico vigente, assegurando, destarte, a desigualdade como estrutura inevitável. O discurso que aposta na equidade, sem grandes pormenores, nega a possibilidade de igualdade e naturaliza a desigualdade ao destacar que as *diferenças* são benéficas, pois sinalizam diversidade.

3 Conclusão

Depreende-se das problematizações postas que o documento em análise induz propostas de reformas educacionais com a finalidade única de satisfazer as exigências do neoliberalismo. Ou seja, o Banco Mundial – juntamente a outros órgãos multilaterais – encara a escola como uma empresa, que deve organizar-se e estruturar-se encabeçada por gestores e empresários.

Os investimentos educacionais sucedem de análises econômicas, pois depende da lógica do capital conjuntural e internacional ou da benevolência da comunidade. Sob o ponto de vista sintético, entende-se que o impacto deste relatório nas políticas de educação no Brasil pode ser observado da seguinte forma: o eixo da reforma educacional dos anos 1990 no Brasil está articulado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica da crise do capital deflagrada no final do século XX. Em função desta crise, os organismos internacionais projetaram uma reestruturação do sistema produtivo de amplo espectro tendo por ferramenta estratégica os sistemas educacionais dos países membros, principalmente os periféricos ou subdesenvolvidos.

Os autores Jimenez e Mendes Segundo (2007) resumem claramente o impacto dessas interferências no sistema educacional no Brasil. De acordo com estes, sob o invólucro da Educação

Para Todos, o estado brasileiro determina por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96) - que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos devendo concretizar as recomendações da Conferência de Jomtien.

Com isso, na LDB (1996, p. 20) institui a Década de Educação. Os autores observam que essas determinações apresentam, como consequência, a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando precariamente o ensino fundamental e lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, trazendo à tona a consolidação de um amplo processo de reforma na educação. No Brasil, tal processo se deu no âmbito de uma profunda reforma administrativa do Estado, desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990 (Jimenez; Mendes Segundo, 2007).

Os projetos de intervenção coordenados pelo BM são excludentes e simplistas, pois visam a manutenção do sistema que preza pela competição entre indivíduos e ignoram partes imprescindíveis da estrutura do sistema educacional.

Ademais, os órgãos multilaterais construíram, a partir da Conferência de Jomtien (1990), propostas educacionais que invisibilizam os sujeitos. Ademais, entre os esquecimentos propositais do Banco Mundial aponta-se: a formação de professores, que sofre com o avanço da privatização e do Ensino à Distância; a educação noturna, que não é sinônimo de EJA; a educação de jovens e adultos (EJA); as problemáticas como o trabalho infantil; a formação histórica dos países e continentes; a inclusão de pessoas com especialidades (Silva, 2002, p. 89); as desigualdades étnico-racial, de gênero e de classe; o processo de entrada nas universidades e as propostas de permanência nestas.

A grosso modo, as políticas do Banco Mundial são estruturadas para contextos inexistentes ou minimamente para adequar as singularidades num padrão de dimensão mundial – o que não deixa de ser improvável e anti-histórico.

O fundamento educacional na perspectiva do documento analisado, distancia-se do exercício da cidadania, da luta política, da obrigação do Estado em garantir educação pública, gratuita e de qualidade, da emancipação dos seres sociais, do respeito à diversidade não apenas como ferramenta do capital e – em especial – a prática educacional como transformadora das estruturas sociais.

Conclui-se que o BM de fato se coloca como um organismo interventor nos países periféricos. A natureza desta intervenção se expressa na lógica neoliberal que se engendra no campo da educação tendo como meta principal formar recursos humanos para alimentar e sustentar a estrutura da produção capitalista. Pode-se dizer que há nisso um processo perverso de exploração da

educação neste contexto de acumulação, prevalecendo os ditames dos que detêm o capital financeiro globalizado.

Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, 2002. Pp. 77-89

BIANCHETTI, Roberto G. O modelo neoliberal. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. Campinas: Autores Associados, 1997. Pp. 70-118

CZERNISZ, Eliane C. da S.; PERRUDE, Marleide R. da S.; SILVA, Ana Lucia F. da. Orientações da UNESCO para a educação brasileira: educar para o consenso? Disponível em http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf. Acesso em: 15/09/2017

DELORS, Jacques (Presidente). Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XIX. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, Julho de 2010

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Institut International Des Droits De L'enfant* (IDE). Sion (Suisse), 2005. Pp. 1-11

GOHN, Maria da Glória. Parte 1: Redes de mobilizações no Brasil contemporâneo – A conjuntura e as categorias que se destacam / Parte 2: Mapeando a cena: movimentos sociais e associações civis. *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo*. 6ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013. Pp. 15-74

JIMENEZ, S. V. e MENDES SEGUNDO. M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*. Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n.28, p. 119 – 137, Jan/Jun. 2007

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96, 2006. Pp. 887-910

LEHER, R. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. 1998. 267f. Tese (doutorado). USP. São Paulo, SP.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012

Relatório Jaques Delors – Cortez Editora. Brasília-DF. Impresso no Brasil. Janeiro de 1998 - <http://www.dominipublico.gov.br/>. Acesso em 15/09/2017

SILVA, Camila C. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. *In.*: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. Pp. 17-28

SILVA, Lenildes R. da. Globalização e mundialização dos discursos educacionais para a tolerância. *O discurso moderno sobre tolerância, diversidade e educação: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse*. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de educação. Pp. 95-118

SILVA, Lenildes R. da. Unesco: os quatro pilares da “educação pós-moderna”. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2), 359-378, jul/dez 2008

SILVA, Maria Abádia da. Política Educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. *Intervenção e consentimento: A política educacional do Banco Mundial*. FAPESP: Editora Autores Associados, 2002. Pp. 49-113