



NPGA
Núcleo de Pós-Graduação
em Administração

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA

ALEXANDER DE CASTRO ALMEIDA

**REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE NAS DIRETRIZES
DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL**

Salvador

2022

ALEXANDER DE CASTRO ALMEIDA

**REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE NAS DIRETRIZES
DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA, da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia - EAUFBA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientação: Profa. Dra. Elsa Sousa Kraychete

Salvador

2022

Escola de Administração - UFBA

A447 Almeida, Alexander de Castro.

Reflexos das políticas de austeridade nas diretrizes do Banco Mundial para a Educação profissional no Brasil / Alexander de Castro Almeida. – 2022.

90 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Sousa Kraychet.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2022.

1. Banco Mundial. 2. Brasil. Presidente (1995 – 2002: Fernando Henrique Cardoso). 3. Ensino profissional – Aspectos econômicos - Brasil. 4. Educação e Estado - Brasil. 5. Educação – Cooperação internacional - Brasil. 6. Formação profissional. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 379.81

ALEXANDER DE CASTRO ALMEIDA

**REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE NAS DIRETRIZES
DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA, da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Salvador, 05 de abril de 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Elsa Sousa Kraychete – Orientadora
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. André Luís Nascimento dos Santos
Doutor em Administração (UFBA)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dra. Maria Cândida Arrais de Miranda Mousinho
Doutora em Ciência, Energia e Ambiente (UFBA)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dra. Rubenilda Sodrê dos Santos
Doutora em Ciências Sociais (UFBA)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

Devo tudo o que tenho e sou aos meus pais, Camilo Almeida e Maria José. Minha gratidão e agradecimento a eles são eternos e mais que justo o agradecimento a eles ao finalizar este trabalho tão árduo.

Agradeço imensamente à minha irmã Marlene e à minha sobrinha Thamirys a quem eu agradeço por serem o motivo da minha felicidade e meu apoio nas horas ruins.

À minha orientadora que foi generosa, empática, firme e carinhosa na ajuda durante essa longa caminhada, especialmente na pandemia. Não tenho palavras para agradecer.

Por ser minha amiga mais que especial que me aconselhou, me acalmou, reclamou e me ajudou imensamente, agradeço à princesa dread Gabriela S. Jesus.

À toda a família Castro por fazerem parte da minha história.

A Gisa, Taiana, Dimas, Andréa, Hugo, Joel, Mailane, Ronaldo, Verônica, Mabian, Rebeca, Gael Malik, Dayse e à gata Juliette.

À minha *tchurma* do NPGA/UFBA que foi fantástica nesses anos de mestrado e, em especial, a Robson, Fran e Paula.

A Anaélia pelo trabalho na Pós-Graduação.

Por fim, mas não menos importante, à FAPESB, que financiou este trabalho.

Hasta la victoria, siempre

(Che Guevara)

ALMEIDA, Alexander de Castro. **REFLEXOS DAS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE NAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**, 90f. 2022. il. Dissertação (mestrado) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Este trabalho analisa a influência das políticas de austeridade propostas pelo Banco Mundial para a educação profissional brasileira durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Por conta disso, percorre-se a história do banco desde a sua constituição, explicitando as agendas para o desenvolvimento idealizadas pela entidade para os países em desenvolvimento. Nesse percurso, apresenta-se a visão neoliberal adotada pelo organismo multilateral nas suas políticas para o desenvolvimento, apresentando como o ideário neoliberal modificou o papel do Estado na economia, preconizado pela instituição. Esta dissertação pretende discutir o modo como a educação se estabeleceu como um tema fundamental na agenda do Banco Mundial, na formulação de políticas de desenvolvimento, e como a educação profissional tem um papel impulsionador do desenvolvimento dos países periféricos. Neste trabalho, apresenta-se a forma como a *Teoria do Capital Humano* fundamenta a concepção educacional do Banco Mundial, de caráter individualista e econômico. A pesquisa discute a visão da entidade de financiamento da educação profissional sobre a responsabilidade do setor privado, que acarretou mudanças de diretrizes da entidade para a área. A análise documental permitiu identificar as propostas do Banco Mundial para a educação profissional e como tais propostas foram adotadas nas políticas educacionais do governo brasileiro, com as diretrizes da entidade influenciando a modificação do ordenamento jurídico brasileiro pertinente à educação profissional, com o governo justificando a adoção de políticas de austeridade por conta de uma suposta ineficiência do Estado no gerenciamento da educação.

Palavras-chave: Austeridade. Banco Mundial. Educação Profissional.

ALMEIDA, Alexander de Castro. **REFLECTIONS OF AUSTERITY POLICIES IN THE WORLD BANK GUIDELINES FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL.** 90s. il. 2022. Master's Thesis – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This paper analyzes the influence of austerity policies proposed by the World Bank for Brazilian professional education during the Fernando Henrique Cardoso governments (1995-1998; 1999-2002). Because of that, the history of the bank is covered since its creation, explaining the development agendas devised by the entity for developing countries. On this path, the neoliberal vision adopted by the multilateral organization in its development policies is presented, showing how the neoliberal ideology modified the role of the State in the economy, advocated by the institution. This master's thesis intends to discuss how education has established itself as a fundamental theme in the World Bank's agenda, in the formulation of development policies, and how professional education has a driving role in the development of peripheral countries. This work presents the way in which the Theory of Human Capital supports the educational concept of the World Bank, of an individualistic and economic nature. The research discusses the view of the professional education financing entity on the responsibility of the private sector, which led to changes in the entity's guidelines for the area. Documentary analysis allowed us to identify the World Bank's proposals for professional education and how such proposals were adopted in the Brazilian government's educational policies, with the entity's guidelines influencing the modification of the Brazilian legal system pertaining to professional education, with the government justifying the adoption of austerity policies due to an alleged inefficiency of the State in the management of education.

Keywords: Austerity. World Bank. Professional Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CFI	Corporação Financeira Internacional
CIRDI	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GBM	Grupo Banco Mundial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.2	OBJETIVOS	12
1.2.1	Objetivo Geral	12
1.2.2	Objetivos Específicos	12
1.3	JUSTIFICATIVA	12
1.4	PERCURSO METODOLÓGICO	13
1.4.1	Coleta de documentos	13
1.4.2	Análise documental	14
2	A TRAJETÓRIA DO BANCO MUNDIAL	16
2.1	AS ORIGENS DO BANCO MUNDIAL	16
2.2	A AGENDA SOCIAL DO BANCO MUNDIAL	22
2.3	AGENDA PRIVADA DO BANCO MUNDIAL	27
2.4	A VISÃO NEOLIBERAL E SUA INFLUÊNCIA NO BANCO MUNDIAL	30
2.5	A AGENDA DO CONSENSO DE WASHINGTON	36
3	A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA AGENDA EDUCACIONAL INTERNACIONAL	42
3.1.	O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO NA AGENDA DO BANCO MUNDIAL	42
3.2	A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DO BANCO MUNDIAL	51
3.3	A ESCOLARIZAÇÃO EM CONTRAPOSIÇÃO À APRENDIZAGEM	54
3.4	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O BANCO MUNDIAL	55
4	AS PROPOSTAS E INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	62
4.1	AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	62
4.2	O LUGAR DELIMITADO PARA O SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	71
4.3	A ADESÃO DA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BANCO MUNDIAL PELOS GOVERNOS BRASILEIROS	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

A austeridade como solução econômica na agenda do Banco Mundial (BM) e o papel da educação no desenvolvimento dos países periféricos são temáticas que vêm despertando o interesse da academia. A motivação para tal interesse tem sido a contínua adoção da austeridade como solução para as crises econômicas cíclicas inerentes ao capitalismo e o fato de a educação desempenhar um papel de destaque na agenda da instituição.

O Banco Mundial ocupa um lugar muito particular no quadro das organizações internacionais. De instituição de reconstrução, ao longo das décadas, passou a ser uma instituição especializada em desenvolvimento, com foco nos países periféricos. Depois da consolidação da instituição como “agência de desenvolvimento”, fornecendo créditos para a infraestrutura e agricultura, o Banco Mundial ampliou sua agenda para abarcar áreas sociais, com destaque para a educação, esses passaram a ser seus alvos estratégicos. Até a década de 1970 a entidade considerava o gasto com educação um gasto social e não um investimento econômico, visão essa que mudaria com a adoção da Teoria do Capital Humano pelo Banco. A instituição, até esse momento, financiava preferencialmente o ensino profissional por considerá-lo uma modalidade de ensino mais produtiva na educação (PEREIRA, 2010).

A inadequação dos financiamentos da educação profissional passava a ser uma preocupação do Banco perante um cenário de mudança no mundo do trabalho nos contextos de austeridade econômica. O Estado, na figura das instituições públicas, não se mostrava capaz de ofertar formação técnico/profissional competitiva e eficiente quando comparada a instituições privadas (WORLD BANK, 1991). Os custos da educação num contexto neoliberal de austeridade, na visão do Banco, justificavam o afastamento do setor público da responsabilidade de prover a modalidade educação profissional, focando sua prioridade de investimentos na educação primária e secundária (MIDDLETON, 1993).

As reformas promovidas pelo Banco, de modo a ajustar a educação ao novo panorama capitalista global pós Consenso de Washington, buscavam a redução dos custos financeiros estatais para a área educacional em consonância com as políticas de ajuste promovidas pela instituição nos países em desenvolvimento. Para tal, a organização indicava que a privatização da educação profissional seria a melhor solução, pois acreditava que o setor privado, maior beneficiário dessa modalidade, saberia gerenciar e controlar de maneira eficiente os investimentos na área (FONSECA, 2007).

O Banco Mundial tornou-se um dos principais agentes na concepção de políticas educacionais, ainda que decerto não seja o único. De todo modo, faz-se importante

compreendermos as ideias provenientes dessa organização e, em particular, aquelas que estão direcionadas aos países em desenvolvimento como possibilidades para suas políticas públicas para assim vislumbrarmos uma perspectiva mais abrangente dessas políticas para a educação profissional no contexto brasileiro.

A pretensão desta dissertação é o entendimento das diretrizes do Banco Mundial para as políticas de educação profissional, em particular as direcionadas ao Brasil, no intuito de contrastá-las com as diretrizes legais do ordenamento jurídico nacional, buscando especular se são compatíveis entre si ou não.

Tornar-se-ia, todavia, impossível encetar essas ponderações sem antes apresentar o contexto em que tais ações transcorreram ou transcorrem. Desse modo, expusemos a história do Banco Mundial, mostrando o papel que a organização desempenha nas políticas propositoras do desenvolvimento e no multilateralismo internacional. Em seguida, apresentamos como a educação está inserida na agenda e é um campo de atuação da entidade, a trajetória da instituição na área e, especialmente, suas ligações com o Brasil.

No que se refere ao recorte temporal da pesquisa, optou-se pelos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) por serem aqueles que, no período da pós-redemocratização brasileira, se mostraram alinhados às diretrizes, recomendações, ou até mesmo supostas imposições promovidas pelo Banco Mundial em um contexto de predomínio de ideais neoliberais na política multilateral mundial. Por essa razão, esta pesquisa dá ênfase aos documentos publicados pelo Banco Mundial desde a década de 1980.

O objetivo desta pesquisa é conceber um panorama no contexto hegemônico do neoliberalismo das diretrizes do Banco Mundial para as políticas da educação profissional no Brasil, contrastando-as com o panorama normativo brasileiro nos governos Fernando Henrique Cardoso. Para alcançar esse objetivo, a dissertação idealizada apresenta natureza empírica, de caráter qualitativo, empregando análise documental.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando as políticas de austeridade propostas pelo Banco Mundial, no contexto neoliberal dos anos 1990, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: como estas políticas influenciaram a educação profissional brasileira?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é compreender a influência de políticas de austeridade propostas pelo Banco Mundial na educação profissional brasileira.

1.2.2 Objetivos Específicos

- I) Apresentar trajetória histórica do Banco Mundial;
- II) Situar a temática educacional na trajetória histórica do Banco Mundial;
- III) Apresentar e analisar a influência do Banco Mundial no campo educacional mundial e na educação profissional em particular;
- IV) Caracterizar analiticamente a influência do Banco Mundial na educação profissional brasileira.

1.3 JUSTIFICATIVA

A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais do Brasil é objeto de estudo pesquisado por diversos especialistas da área educacional (HADDAD, 1990; TORRES, 1996; FIGUEIREDO, 2009; SOUZA, 2014). Constatamos, todavia, que a maioria desses estudos se referem à educação básica ou superior, havendo uma lacuna na área quanto à educação profissional. Entendemos, no entanto, ser importante efetuar um estudo relacionado aos direcionamentos do Banco quanto à educação profissional presentes em seus relatórios e documentos oficiais e como influenciaram as legislações e políticas adotadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso.

Este trabalho mostra-se importante ao pesquisar uma lacuna dos estudos no campo educacional, investigações acerca da educação profissional, apresentando a forma como essa área educacional foi influenciada pelo Banco Mundial e como isso se reverteu na adoção de legislações que modificaram a área no Brasil. A pesquisa em questão apresenta informações

de documentos inerentes à mudança de legislação nos governos Fernando Henrique Cardoso, de modo a seguir as diretrizes apontadas para a educação, no caso a educação profissional, no contexto de disseminação do ideário neoliberal por parte do Banco Mundial.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa. O caráter qualitativo deste trabalho deve-se ao estudo de aspectos subjetivos de dados secundários recolhidos em documentos produzidos pelo Banco Mundiais direcionados à área educacional, assim como suas propostas e diretrizes para a educação, o que permitiu empreendermos uma investigação crítica das concepções que o Banco idealiza e difunde sobre o tema em pauta. Para tanto, realizou-se a análise documental de todo o arcabouço legal referente às mudanças na política de educação profissional nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002)

1.4.1 Coleta de documentos

A primeira etapa consistiu em levantamento bibliográfico tendo como temas: a história do Banco Mundial, o papel dessa instituição na educação a nível global, as propostas e influências do Banco Mundial para a educação profissional, bem como, as políticas para a educação profissional no Brasil pós-redemocratização. Foram consultados livros, artigos de periódicos, dissertações e teses disponíveis em alguns dos principais repositórios online, tais como: no Banco de Teses & Dissertações da CAPES, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online, SciELO*), e no Google Acadêmico. As(os) palavras-chave/termos-chave para busca foram: (I) Banco Mundial; (II) Banco Mundial e Educação; (III) Banco Mundial e Educação Profissional; (IV) *World Bank and Education*; (V) *World Bank and Vocational Education*. A seleção de artigos, dissertações e teses foi feita a partir da leitura dos resumos e da avaliação da relação dos mesmos com o tema de pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados documentos de diferentes tipos: relatórios, declarações, artigos, estudos, projetos e documentos de trabalho de pesquisas políticas do Banco Mundial. Conforme o estudo foi se aprofundando, notamos que os relatórios seriam os documentos mais adequados para compreender as diretrizes e propostas

do Banco Mundial para a educação profissional no Brasil. Decidimos, desse modo, analisar os relatórios entre as décadas de 1980 e 1990.

Para identificar esses relatórios, procedeu-se a uma busca na seção *Documents & Reports*, na base de dados do próprio Banco Mundial, utilizando os descritores “*education*” e “*vocational education*”, obtendo, desse modo, 127.907 e 15.809 resultados respectivamente. Constatamos que a maior parte dos resultados não se relacionava à temática de educação profissional. A fim de uma mais adequada triagem, empregamos os filtros do próprio site da entidade: (i) *Annual Report*; (ii) *English*; (iii) *Portuguese*.

Esses filtros reduziram o número de resultados para 1.156 relatórios. A partir deles, começamos a fazer a seleção dos relatórios que se adequavam ao estudo proposto, fazendo a leitura do resumo dos mesmos e observando se os mesmos discutiam de alguma forma a educação profissional. Após essa seleção, chegamos ao número de 11 relatórios que nos interessavam para abordar o tema educação profissional.

1.4.2 Análise documental

A opção pela análise documental evidencia os pormenores das propostas do Banco Mundial para a educação profissional nos países em desenvolvimento e que foram promovidas pelo governo brasileiro alinhado à entidade.

Para situar a temática educacional na trajetória histórica do Banco Mundial, organizamos, apoiados na leitura de livros e artigos produzidos sobre a história da instituição, informações sobre o papel do Banco Mundial na promoção do desenvolvimento e como a temática educacional entrou na agenda desenvolvimentista do Banco.

Com a finalidade de apresentar a influência do Banco Mundial no campo educacional brasileiro e na educação profissional em particular, sistematizamos — com base na leitura de relatórios, artigos, livros e documentos de trabalho — propostas da entidade para a educação profissional, apresentando os direcionamentos recomendados pela instituição para os países em desenvolvimento. Nesse contexto, ao analisarmos as atuações e direcionamentos do Banco Mundial na educação profissional, estamos levando em consideração processos históricos contemporâneos a tais atuações e direcionamentos.

Ao selecionar o arcabouço legal que versa sobre a educação profissional, buscou-se identificar o conteúdo que os textos legais apresentavam, tendo como referências as diretrizes do Banco para a área. Tal análise pretendeu captar os princípios que abrangem os processos

de direcionamento e normatização da educação profissional. A fim de uma compreensão das informações recolhidas, foi necessária uma análise crítica das mesmas, evidenciando a orientação neoliberal das propostas do Banco Mundial para a educação profissional.

A pesquisa de documentos governamentais que legislavam ou regulamentavam o sistema de educação profissional resultou no destaque: o Projeto de Lei n.º 1.603/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) e o Decreto n.º 2.208/97, que se apresentavam como os documentos jurídicos de maior importância nas mudanças promovidas pelo governo brasileiro. A discussão das leis infraconstitucionais nos auxiliaram na contextualização das diretrizes adotadas pelo governo.

2 A TRAJETÓRIA DO BANCO MUNDIAL

Este capítulo visa recuperar a trajetória do Banco Mundial como organização multilateral ligada ao desenvolvimento e por consequência também à educação. A indubitável importância das “gêmeas de Bretton Woods”, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, é exposta de modo a se tentar compreender o papel do Banco na promoção do desenvolvimento nos países periféricos e, especialmente, a sua influência no Brasil.

2.1 AS ORIGENS DO BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial, maior e mais conhecido banco de desenvolvimento do mundo, é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos e subvenções a governos de países de baixa e média renda, com o objetivo de realizar projetos visando o desenvolvimento. O campo de atuação do Banco Mundial perpassa desde infraestrutura – estradas, portos, aeroportos e energia –, até a área socioeconômica – saúde, educação, habitação, administração pública, desenvolvimento rural e urbano, meio ambiente, reconstrução e construção de países pós-conflito. Para Pereira (2018a, p. 2188), “a rigor, todas as atividades ligadas ao ‘desenvolvimento’ são objetos da ação do Banco, o que o distingue radicalmente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e das agências especializadas das Nações Unidas”.

Em dezembro de 1945, após 28 estados-membros assinarem o acordo constitutivo, o Banco Mundial era efetivado, começando suas operações apenas em junho de 1946. Segundo dados da própria entidade, no ano de 2020, a instituição contava oficialmente com 189 estados-membros. Países como o Kosovo, membro mais recente, e países fundadores como Iraque, Bolívia, Estados Unidos da América (EUA) ou Reino Unido compõem a organização, da qual o Brasil se tornou membro em 14 de janeiro de 1946, possuindo, portanto, uma longa relação com a instituição. Os cinco maiores acionistas do BM são os Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido e, diferente da maioria das organizações do Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), não se aplica na instituição o princípio da igualdade de voto entre os países, já que o poder de voto de cada membro está condicionado à sua subscrição de capital (WORLD BANK, 2021; PEREIRA, 2010).

No intuito de analisar o Banco Mundial, faz-se necessário abordar os Acordos de Bretton Woods de 1944, acordos esses que vinham sendo esboçados pelos Estados Unidos da América e Reino Unido desde 1942 e que visavam o estabelecimento de uma nova ordem

econômica mundial. Conforme Kapur et al. (1997), nos primeiros rascunhos idealizados pelo estadunidense Harry White para uma proposta de criação de um banco internacional, em 1942, não havia quaisquer menções ao desenvolvimento e a proposta original se referia simplesmente a um banco de reconstrução, mais especificamente da reconstrução da Europa no pós-guerra.

A Conferência de Bretton Woods representava um projeto das potências da época, EUA e Reino Unido, de mudança do panorama econômico de longo prazo após o fim do conflito mundial. Segundo Pereira (2021, p. 79), “ao final, a conferência consagrou a hegemonia americana na reorganização política e econômica internacional no pós-guerra”.

A instituição, ao longo dos seus mais de 75 anos de existência, tem se ampliado de maneira singular, ajustando-se às transformações da economia política internacional e, como afirma Pereira (2014, p. 78), “essa estranha espécie de banco sempre explorou a sinergia entre empréstimos e pensamento econômico para ampliar a sua influência e institucionalizar a sua pauta de políticas em âmbito internacional”. Ainda conforme Pereira (2018b, p. 1), “as relações com os Estados Unidos foram decisivas para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas do Banco Mundial”.

O Grupo Banco Mundial (GBM) é uma instituição multilateral que comporta cinco agências vinculadas entre si: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD, 1944), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID, 1960), Corporação Financeira Internacional (CFI, 1956), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA, 1988) e Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (CIRDI, 1965) (SILVA, 2002; PEREIRA, 2014). O chamado Banco Mundial é formado pelo BIRD e pela AID, mas mantém estreitas articulações com as outras agências do Grupo Banco Mundial (GBM). Segundo Pereira (2014, p.79), “desde o início de sua história, o Banco promove inúmeras articulações formais e informais com atores bilaterais e multilaterais públicos e privados muito variados”.

O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), segundo Sabbi (2012), são os principais líderes mundiais no financiamento à educação e, para o autor, a assessoria prestada pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento constitui a sua principal contribuição para o desenvolvimento de políticas educativas específicas a cada país. A instituição propaga que, “desde sua fundação, em 1944, o principal objetivo do Banco Mundial tem sido ajudar a melhorar os padrões de vida nos países em desenvolvimento, canalizando para eles os recursos financeiros das nações desenvolvidas” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1).

Um dos primeiros projetos de criação de um banco multilateral surge na proposta de fundação da instituição financeira Banco Interamericano (*Interamerican Bank*, IAB), nos anos 1940, pelo governo estadunidense, que estabeleceria parcerias econômicas com a América Latina e que concederia empréstimos para a estabilização de curto prazo da balança de pagamentos, bem como empréstimos de longo prazo para o desenvolvimento na região, ou seja, desempenharia os papéis que mais tarde caberiam ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (PEREIRA, 2021). Os Estados Unidos da América já planejavam possuir uma supremacia política e econômica no pós-guerra e pretendiam expandir a sua influência nas Américas.

Os Acordos de Bretton Woods surgiram da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas e Associadas realizada na cidade de Bretton Woods, nos Estados Unidos, em julho de 1944 (PEREIRA, 2021). Sobre a Conferência, elucida Simon (2010, p. 32), “o objetivo era criar regras e instituições formais de ordenação do sistema monetário internacional, que possibilitassem a superação dos entraves impostos pelos antigos sistemas – o padrão ouro e as desvalorizações cambiais – ao comércio internacional” e, complementa Coelho (2002, p. 20), “Bretton Woods é muito mais um produto de acertos entre Inglaterra e EUA, que uma ampla concertação do sistema de Estados”.

Os interesses para a criação do Banco eram distintos. Por um lado, os Estados Unidos da América queriam que a Europa se reestruturasse economicamente na intenção do fortalecimento econômico dos grandes parceiros comerciais estadunidenses à época, o que favorecia suas exportações e importações, por outro lado, a Europa, especialmente o Reino Unido, viu com grande interesse o papel a ser desempenhado pelo Banco Mundial em garantir empréstimos para reconstrução dos países europeus destruídos pela guerra (MATEU, 2017). Segundo Simon (2010, p. 32), “o arcabouço intelectual dessas discussões foi fornecido pelo renomado economista inglês John Maynard Keynes, pelo norte-americano Harry Dexter White e o assessor técnico do Secretário do Tesouro americano, Henry Morgenthau”.

Para Pereira (2021, p. 81), “na visão dos planejadores do pós-guerra, a reconstrução europeia seria financiada de modo gradativo e indolor por meio de empréstimos concedidos em termos comerciais pelo Banco”. Então, o contexto da criação das instituições multilaterais é descrito por Hobsbawn:

A pressão política por ação vinha de Washington, mesmo quando muitas ideias e iniciativas partiam da Grã-Bretanha, e onde as opiniões divergiram, como a discordância entre Keynes e o porta-voz americano Harry White, sobre o novo Fundo Monetário Internacional (FMI), os EUA prevaleceram.

Contudo, o plano original para a nova ordem econômica mundial via essa supremacia como parte de uma nova ordem política mundial, também planejada durante os últimos anos da guerra como as Nações Unidas, e só depois que o modelo original da ONU desmoronou, na Guerra Fria, as duas únicas instituições internacionais de fato criadas sob os Acordos de Bretton Woods de 1944, o Banco Mundial (“Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento”) e o FMI, ambos ainda existentes, tornaram-se de facto subordinadas à política americana. Iriam promover o investimento internacional e manter a estabilidade do câmbio, além de tratar de problemas de balanças de pagamento (HOBSBAWN, 1995, p. 215).

A constituição das “Gêmeas de Bretton Woods”, BIRD e FMI, não causava muitas disputas entre os 44 países integrantes da Conferência, que estavam de acordo com a necessidade de sua criação. Na Conferência, os acordos do BIRD, com finalidade de desenvolvimento econômico de longo prazo e combate à pobreza, foram considerados de menor importância em relação aos do FMI, que se concentravam no desenvolvimento financeiro de curto prazo (PEREIRA, 2021).

A Conferência propiciou debates sobre quais deveriam ser as prioridades do Banco de Reconstrução e Desenvolvimento, Keynes argumentava em favor de uma priorização da reconstrução da Europa no pós-Guerra, enquanto os países em desenvolvimento exortavam dar maior prioridade ao desenvolvimento. A temática do “ataque à pobreza rural” foi discutida, mas sem aprofundamentos devido à pouca compreensão à época sobre o tema (KAPUR et al., 1997). Os acordos assinados e a criação das duas instituições fundamentaram a construção de uma hegemonia estadunidense na reorganização do capitalismo internacional no pós-Segunda Guerra Mundial.

O objetivo da criação das instituições gêmeas era estabelecer parâmetros para uma nova ordem internacional que favorecesse a estabilidade financeira e estimulasse o intercâmbio comercial. Havia o temor de que, caso os acordos de Bretton Woods falhassem, os resultados seriam uma crise econômica mundial e o ressurgimento de um novo ciclo de guerras e nacionalismos (COELHO, 2002; KAPUR et al., 1997). A conferência buscava, conforme Coelho (2002, p. 20), “a criação de um sistema capaz de possibilitar mecanismos ágeis de intermediação para a reconstrução dos países afiliados, bem como restabelecer um ambiente internacional estável do ponto de vista comercial e financeiro”. O sucesso dos acordos de Bretton Woods era essencial para assegurar a estabilidade econômica e a paz mundial a longo prazo.

O Reino Unido e os Estados Unidos da América detinham as maiores cotas dentro do Banco Mundial, sendo que o Reino Unido, ao longo dos anos, foi perdendo peso em comparação a outros países dentro da organização, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Poder de voto no BIRD em 1947

País	% poder de voto 1947
ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	34,28
REINO UNIDO	14,17
CHINA	6,68
FRANÇA	5,88
ÍNDIA	4,55
CANADÁ	3,74

Fonte: BIRD, Second annual report, 1947, p. 35.

Os estadunidenses — por deterem a maior cota na instituição, serem os únicos com poder de veto, possuírem mais votos e serem os que mais contribuíam financeiramente — sempre foram o país com maior influência na entidade (COELHO, 2002; SIMON, 2010; MATEU, 2017; PEREIRA, 2014; 2018a). O Brasil, no ano de 2021, possuía uma porcentagem de 2,17% das contas do Banco Mundial (WORLD BANK, 2021).

Conforme aponta Pereira (2021), os Estados Unidos da América aportavam a maior parte do capital do Banco e controlavam a maior cota de votos dentro da instituição, fato esse que fazia com que houvesse acusações de instrumentalização da organização para fazer a política exterior norte-americana e, conforme Coelho (2002, p. 33), “dado o caráter multilateral e sua forma de composição, o BIRD não estará totalmente insulado das pressões políticas, ainda mais se tomarmos em conta que boa parte de sua existência transcorreu no ‘calor’ da Guerra Fria”. O Banco Mundial tentava, ao longo dos anos, passar uma imagem de imparcialidade e neutralidade que foi sendo contestada devido à evidente influência estadunidense nas decisões de agenda e rumos que a instituição deveria tomar.

No pós-guerra, os EUA eram o único país com capacidade para garantir ou financiar os empréstimos da instituição e apenas a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) poderia fazer frente a eles, contudo, a URSS acabou não assinando os acordos de Bretton Woods (COELHO, 2002; KAPUR et al., 1997). Na criação do Banco Mundial, estabeleceu-se que apenas membros da instituição poderiam se tornar clientes. Dessa forma, os países para serem membros precisariam se afiliar ao FMI e um acordo informal foi estabelecido de que o presidente da organização teria que ter nacionalidade estadunidense, o que demonstra mais uma proeminência dos EUA nas decisões da instituição (COELHO, 2002; PEREIRA, 2018a).

O Banco Mundial, nos seus primeiros anos, focou seus empréstimos na reconstrução europeia, como era desejo dos países centrais. Conforme Pereira (2021, p. 81), “a missão primordial do Banco consistia em prover garantias e empréstimos para a ‘reconstrução’ dos países-membros afetados pela guerra, bem como empréstimos de longo prazo para o ‘desenvolvimento’”. A instituição tinha como regra o empréstimo de recursos somente a

Estados e não a instituições privadas, e sua função era fundamentalmente financiar projetos para fins lucrativos vinculados a obras públicas que não interessavam diretamente a financiadores privados.

O período que se seguiu ao pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado pelo empenho estadunidense em fortalecer o multilateralismo de modo a consolidar sua hegemonia, já que naquele momento os EUA eram o maior exportador mundial, mas os países europeus priorizavam as relações bilaterais, rechaçando o multilateralismo. Nesse contexto, o Banco Mundial parecia fadado ao fracasso.

Para conceituar o multilateralismo pode-se considerar a definição de John Ruggie tida por Jutta Brunnée como a mais apropriada e atual “uma forma institucional de coordenação de relações entre Estados com base em princípios generalizados de conduta” (BRUNNÉE, 2018, p. 335), como se pode também considerar a concepção de Giovanni Grevi (2009) de que o multilateralismo se incube na contemporaneidade de um papel determinante dos equilíbrios globais já que o fortalecimento das estruturas é um fator de mensuração do poder dos Estados. O multilateralismo conceitualmente estabelecido no século XX pode ser definido genericamente como “a prática de coordenação de políticas nacionais entre três ou mais Estados, através de arranjos *ad hoc* ou de instituições” (KEOHANE, 1990, p. 731). O multilateralismo possui diferentes formatos, existindo muitas vezes uma coordenação das abordagens multilaterais com esforços bilaterais fazendo com que possam coincidir de forma eficaz. O conceito de multilateralismo continua atrativo pelo seu potencial multiplicador de forças e como fonte de divisão de encargos (BRUNNÉE, 2018). Existe uma diversidade de definições de multilateralismo e a preferência de perspectivas regionais do mesmo, “[...] mas comum a todas é a importância atribuída às regras, à cooperação institucionalizada e à inclusão” (MERCURY, 2010, p. 2).

O enfraquecimento econômico europeu resultava na diminuição das importações em dólares e no fortalecimento do comércio bilateral, exemplo disso era o comércio entre países europeus com a URSS nesses moldes, e o intensificar do comércio com as colônias europeias. Nesse cenário, o Plano Marshall foi criado de modo a evitar uma provável recessão estadunidense, devido à diminuição do fluxo de compras europeias em dólar, e pretendia frear a influência da esquerda e dos soviéticos nos governos europeus. O Banco Mundial, nesse panorama, viu reduzido o seu papel de financiador da reconstrução da Europa, passando a exercer um papel maior no desenvolvimento dos países periféricos (KRAYCHETE, 2016; PEREIRA, 2021).

Segundo Pereira (2014; 2021), o Banco Mundial influenciava a visão econômica e gestão pública dos seus Estados clientes com iniciativas como a criação, em 1955, do Instituto do Desenvolvimento Econômico (IDE) que treinava altos quadros da burocracia desses Estados, que depois viriam a desempenhar papéis de destaque em governos e na administração pública dos mesmos, disseminando ideias geradas pelos economistas *mainstream* dos países desenvolvidos.

2.2 A AGENDA SOCIAL DO BANCO MUNDIAL

A área social, desde os anos 1940, foi um tema abordado por outras organizações internacionais, e metas de bem-estar social ocupavam um lugar importante na agenda da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nesse período, o Banco Mundial dava ênfase a projetos de reconstrução, mas começava a dar pequenos passos na promoção do desenvolvimento e, durante as décadas de 1950 e 1960, questões sobre necessidades sociais nos países subdesenvolvidos foram deixadas de lado pelo Banco Mundial, que focava sua preocupação no crescimento econômico geral (KAPUR et al., 1997). O BIRD proveria créditos para a recuperação econômica dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial relegando para um plano secundário, ao menos inicialmente, a sua tarefa de desenvolvimento (COELHO, 2002).

Nos seus primeiros anos, o Banco Mundial adotava uma postura mais cautelosa ou conservadora. A partir do ano de 1948, a instituição voltou-se para o desenvolvimento e, com disciplina operacional, estabelecia a prática de empréstimos bem estudados e conservadores para investimentos visivelmente produtivos, garantindo, desse modo, para a instituição a reputação de Banco pragmático e de competência imparcial (KAPUR et al., 1997). Então, conforme Pereira (2014, p. 82), “embora o Banco empreste apenas para o setor público, o mundo privado dos negócios tem entrada direta no funcionamento de suas operações”.

O Banco Mundial buscava firmar-se como uma instituição confiável, pois não desfrutava de muita credibilidade nos círculos financeiros. Assim, para adquirir essa credibilidade, requisitava lideranças no mundo financeiro para a sua gestão. Associado ao FMI, empenhava-se em integrar a Organização das Nações Unidas (ONU) como uma instituição especializada e também buscava demonstrar solidez financeira (PEREIRA, 2021). Conforme Kapur et al. (1997, p.126), “o Banco estava de fato começando a exercer um papel

mais ambicioso como tutor e influenciador, usando sua posição vantajosa como um credor de baixo custo e longo prazo e seu orçamento administrativo confortável”.

O papel de “banco de desenvolvimento” do Banco Mundial foi sendo construído paulatinamente ao longo da década de 1950, com o aumento dos empréstimos da instituição para esse propósito, havendo uma demanda permanente por mais assistência às áreas subdesenvolvidas do mundo (KAPUR et al., 1997). Conforme afirma Pereira (2016, p. 242), “para ganhar a confiança de Wall Street, o banco havia se fechado aos países pobres, considerados insolventes”.

Os projetos do Banco Mundial seguiam padrões rigorosos para manterem uma boa imagem financeira da instituição e tornarem-se vitrines na divulgação de uma melhor gestão de projetos nos países em desenvolvimento. A organização sustentava a ideia de que a maioria dos países subdesenvolvidos precisava de assistência na seleção, preparação e gestão de projetos de investimento viáveis (KAPUR et al., 1997).

A discussão sobre a relevância dos projetos sociais como indispensáveis para o desenvolvimento, assim como os produtivos, começou nos anos 1950, mas logo foram abandonadas pelo Banco quaisquer intenções de levar tais projetos adiante, pois buscavam-se projetos que oferecessem possibilidade de lucratividade para a instituição sendo que, no mesmo período, a entidade era pressionada a financiar o desenvolvimento dos países periféricos de modo a contrapor-se à URSS no contexto da Guerra Fria (COELHO, 2002; PEREIRA, 2021). Nesse sentido, conforme Pereira (2016, p. 239), “para Washington, tornou-se prioridade de segurança nacional disseminar instituições americanas no exterior, administrar politicamente o mundo não comunista e conter o comunismo dentro de suas próprias fronteiras”.

Pereira (2014; 2016; 2021) afirma que a criação da AID em 1960 foi um contraponto ao projeto do Fundo Especial das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (SUNFED) das Nações Unidas que buscava simplificar o financiamento aos países periféricos. Ainda segundo esse autor, “suas atividades seriam financiadas por doações periódicas oriundas do jogo de interesses entre poucos Estados doadores” (PEREIRA, 2016, p. 244). A AID foi constituída com a missão de fornecer créditos de longo prazo (de 30 a 40 anos, sendo 10 de carência), com taxas de juros reduzidas ou zero para governos e organizações públicas de países desfavorecidos economicamente que não estavam elegíveis a solicitar empréstimos junto ao BIRD e também não acediam aos mercados de capitais (PEREIRA, 2010).

A AID tornou-se o meio econômico que se contrapunha à influência soviética e ao nacionalismo econômico nos países periféricos (PEREIRA, 2014; 2021). Assim, de acordo com Kapur et al. (1997, p. 137), “a AID ampliou muito a capacidade do Banco de ajudar os países mais pobres e de emprestar para necessidades sociais, que na época, eram consideradas menos produtivas do que infraestrutura econômica, e, muitas vezes, não solventes pelos padrões do BIRD”, enquanto para Pereira (2016, p. 244), “com a criação da AID, o governo americano e seus principais aliados europeus não apenas conseguiram esvaziar o SUNFED, como passaram a contar com mais um instrumento de ajuda externa sob seu controle, em um período de acirramento das tensões políticas na periferia do capitalismo”. O Banco Mundial com suas ações demonstrava estar alinhado aos interesses estadunidenses em termos de relações exteriores, atuando nos campos político, econômico e intelectual de acordo com as posições defendidas por Washington.

A AID, por outro lado, opera a partir de doações voluntárias dos Estados-membros do Banco Mundial, concedendo subsídios e créditos de longo prazo com baixas taxas de juros a países pobres que, de outra forma, não conseguiriam solicitar empréstimos no mercado (COELHO, 2002; PEREIRA, 2018a).

A preocupação do Banco Mundial não se centrava nas questões sociais como ocorria com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) ou a ONU. Por isso, conforme Pereira (2021, p. 85), “até o início da década de 1960 o Banco se distinguiu das agências americanas de ajuda econômica e de outras agências especializadas da ONU, para as quais agricultura, educação e saúde eram setores estratégicos”. O Banco Mundial financiava, em larga escala, infraestrutura econômica em vez de projetos agrícolas e de setores sociais (KAPUR et al., 1997), como exemplo, “de 1947 até 1962, o Bird financiou para fins de desenvolvimento projetos voltados para a construção de grandes barragens e usinas termoelétricas, vias de transporte, telecomunicações e, minoritariamente, compra de máquinas agrícolas e irrigação para exportação” (PEREIRA, 2016, p. 239).

Segundo Pereira (2021), a presidência de George Woods (1963-1968) no Banco Mundial deu início à disponibilização de empréstimos nas áreas de educação e urbanismo, o que marcava o começo de investimentos nas áreas sociais. Nesse período, houve um aumento do número de países clientes e do volume de financiamento ofertado com critérios menos rígidos (PEREIRA, 2021). Em suma, “o banco, durante a gestão Woods (1963-68), abrandou seus critérios de solvência e iniciou mudanças na alocação setorial dos empréstimos” (PEREIRA, 2016, p. 245).

O Banco Mundial colocava-se à margem das discussões sobre desenvolvimento nos anos 1950 e 1960 até a criação da AID, período no qual as universidades estadunidenses mais proeminentes criavam centros de pesquisa especializados em desenvolvimento e a ONU fundava agências voltadas ao tema (PEREIRA, 2021). As áreas sociais ficavam à margem da agenda do Banco gerando controvérsias e críticas à forma como a instituição entendia desenvolvimento, para a entidade, naquele momento, o desenvolvimento viria naturalmente após o crescimento econômico. Essa visão pode ser melhor compreendida no trecho abaixo:

Do ponto de vista intelectual, o Banco ressoava a ideia de que o motor do desenvolvimento do Terceiro Mundo consistia na absorção de mais assistência técnica, capital estrangeiro, ajuda econômica e empréstimos multilaterais, sob a forma de projetos “produtivos”, tudo embalado na crença no “efeito derrame” e na existência de *trade-offs* entre eficiência e distribuição (PEREIRA, 2021, p. 85).

A presidência de Robert McNamara (1968-1981) foi responsável pela transição, fortemente apoiada pelo governo estadunidense e aliados ocidentais, do Banco Mundial da condição de *banco* para a de *agência* de desenvolvimento e, na sua gestão, o lema era de conexão entre segurança e desenvolvimento, com a evocação do combate à pobreza. O governo dos Estados Unidos da América, no período em questão, aumentou o aporte financeiro a organizações multilaterais ao invés do apoio bilateral e, simultaneamente, a presidência do Banco passou a reconhecer o aumento da desigualdade entre nações (PEREIRA, 2014; 2021). O discurso da nova gestão se centrava no combate à pobreza e, conforme Pereira (2021, p. 87), “em nome dela, a gestão McNamara mais do que duplicou a carteira de empréstimos”. A organização passou a ter um considerável avolumar dos seus empréstimos para a agropecuária e, em menor grau, para projetos nas áreas sociais, como educação, saneamento básico, alimentação, habitação urbana e planejamento familiar (PEREIRA, 2016).

O contexto da Guerra Fria fazia com que o Banco Mundial fosse influenciado pelas exigências da política externa estadunidense e por Wall Street. A organização, então, começou a traçar os programas de ajustamento de primeira geração de modo a responder aos efeitos dos choques do petróleo e do colapso de Bretton Woods. Nesse cenário, países como Alemanha Ocidental e Japão aumentaram o seu poder de voto no Banco e países produtores de petróleo começaram a angariar um maior protagonismo. Os choques do petróleo acarretaram o avolumar dos empréstimos da AID para os países periféricos e a sucessão de crises econômicas pelo mundo faria com que o Banco Mundial alertasse para a necessidade de

reformas econômicas e fiscais e a necessidade de políticas de proteção aos setores mais economicamente vulneráveis da população nos países em crise (COELHO, 2002).

A teoria Economia do Desenvolvimento foi incorporada na agenda do Banco Mundial na década de 1970, quando a organização passou a investir fortemente em pesquisa econômica em sintonia com as ações de outras organizações multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que vinham discutindo a questão da desigualdade econômica mundial (PEREIRA, 2021). As áreas sociais passaram a receber mais atenção e aporte financeiro para os seus projetos, mas, como explica Pereira (2021, p. 88), “faltava aos projetos de agricultura, educação, planejamento familiar e habitação urbana um enfoque mais amplo que lhes conferisse, ao mesmo tempo, centralidade estratégica, racionalidade teórica e formato replicável e aferível quantitativamente”. O Banco Mundial no período passava também a demonstrar maior preocupação em relação ao desenvolvimento rural e à agricultura (COELHO, 2002).

A gestão McNamara fez um investimento massivo em pesquisa economia e, com isso,

[...] estruturou-se o departamento de pesquisa econômica, com a criação do cargo de economista-chefe em 1971, para o qual foi nomeado Hollis Chenery com a missão de estabelecer uma base sólida de dados e conceitos para a formulação mais abrangente de políticas e programas econômicos e, assim, apoiar a expansão das operações financeiras. Cabia a ele também a tarefa de coordenar esforços para encontrar os meios necessários à operacionalização de projetos “sociais” (PEREIRA, 2016, p. 248).

A definição de pobreza absoluta como unidade de análise, critério operacional e objeto de políticas sociais, faria com que o Banco Mundial passasse a ser especialista na pesquisa sobre pobreza e buscasse discutir quais seriam as necessidades sociais realmente básicas (PEREIRA, 2021). Segundo o World Bank (1980), não existia uma definição precisa do que são necessidades básicas dos pobres porque elas divergem de país para país, mas as necessidades mais habituais dos pobres, na maior parte dos países, englobavam alimentação e nutrição, serviços de saúde, educação, água, saneamento e abrigo. Essas seriam necessidades humanas básicas, em grande parte, porque favorecem dois aspectos essenciais da vida humana: a saúde e a educação.

Os bancos privados dos países centrais financiavam cada vez mais projetos econômicos nos países periféricos, logo, o Banco Mundial passou a ter cada vez mais funções “não financeiras” (pesquisa, assistência técnica e serviços de consultoria) (PEREIRA, 2021).

De acordo com Dethier (2009, p. 15), “a abordagem atual do Banco Mundial para a pesquisa começou no início dos anos 1970, quando o programa de pesquisa foi formalmente estabelecido, na época em que o Presidente McNamara aguçou o foco do Banco na redução da pobreza”. Conforme Pereira (2021, p. 90), no Banco, “o debate interno sobre ‘necessidades básicas’ resultou na defesa programática da saúde primária e educação básica como áreas abertas ao investimento (multilateral e privado) nos países periféricos”. O Banco Mundial buscava fomentar a distribuição de renda nos países periféricos de modo a mitigar o fardo esmagador da pobreza absoluta.

O Banco Mundial, no final dos anos 1970, colocava em pauta temas da área social, como educação e saúde, estimulado pelo debate sobre necessidades humanas básicas promovido pela Organização Mundial do Trabalho (OIT). A saúde primária e educação básica passavam a ser vistos como insumos imprescindíveis para o crescimento da produtividade dos pobres e formação de capital humano nos países periféricos (PEREIRA, 2018a). Kapur et al. (1997) aponta que a criação da AID trouxera a preocupação com as ‘necessidades básicas’ para o Banco Mundial, havendo, ao longo da década de 1970, uma ênfase na rede de segurança social, mulheres no desenvolvimento, auxílio em desastres, entre outros objetivos que são discutivelmente “não econômicos” e que, aos poucos, foram inseridos e passaram a angariar importância na agenda do Banco Mundial. No final da década de 1960 e início dos anos 1970, o Banco expandiu seus investimentos na área educacional com a diversificação da sua forma de atuar, com o financiamento de projetos para a educação primária e alfabetização não formal de adultos, especialmente no espaço rural. O financiamento educacional era justificado oficialmente pela contribuição da educação no incremento da produtividade da economia.

2.3 AGENDA PRIVADA DO BANCO MUNDIAL

No contexto da Guerra Fria, devido à necessidade de concessão de empréstimos a empresas privadas, foi criada, em 1956, a Corporação Financeira Internacional (CFI), que era, segundo Pereira (2016, p. 243), “a medida mais barata e politicamente segura a tomar”.

Os aportes financeiros aos projetos de utilidade pública, como energia elétrica, transporte e outros de infraestrutura econômica eram mais confiáveis e convencionais do que o financiamento dos projetos agrícolas e sociais, pois os últimos apresentavam mais riscos quanto ao reembolso do investimento, demonstrando a postura conservadora do Banco

Mundial nessa questão. A justificativa para essa tomada de posição da entidade pode ser melhor compreendida no trecho a seguir:

Visibilidade, verificabilidade e produtividade aparente foram os padrões para se projetar uma imagem de empréstimo supervisionado, controlado, seguro de “qualidade” e esses critérios eram melhor cumpridos com o investimento em projetos de larga escala, intensivos em importação e de longa duração (KAPUR et al., 1997, p. 122).

Os processos de descolonização que se seguiram ao período pós-Segunda Guerra Mundial fizeram aumentar a pobreza mundial passando a demandar do Banco Mundial uma nova visão sobre o conceito de desenvolvimento e sobre seu significado. Kapur et al. (1997, p. 113) aponta que “[...] em Bretton Woods isso mais frequentemente significava produção física do que melhoria humana, oportunidade econômica em vez de justiça social”.

O tipo de atividade financiada pelo Banco passou a ser utilizado como critério de julgamento dos objetivos da instituição. Verificava-se, então, que 83% dos empréstimos realizados pela instituição eram para projetos de energia e transporte, com uma pequena fração para agricultura e nenhum aporte para projetos de saúde, educação ou outras necessidades em áreas sociais. O não financiamento de empréstimos para os setores social e agrícola era consequência da tentativa de favorecer a imagem do Banco Mundial perante Wall Street, dependência essa que começou em Bretton Woods, quando o Banco buscava realizar empréstimos diretos seguindo regras cautelosas e protetoras para tal. As políticas de empréstimos aos países periféricos tinham como um dos objetivos fundamentais frear a expansão do comunismo (KAPUR et al., 1997).

O Banco Mundial ignorava o compromisso do resto do mundo com a pobreza rural e o desenvolvimento humano, adotando uma postura de preocupação somente com o crescimento econômico, este era o fator, na concepção da instituição, que reduziria a pobreza nos países em desenvolvimento. Para essa organização, o crescimento econômico representaria o fator imprescindível e determinante para a redução da pobreza nesses países e a ampliação de gastos com bem-estar seria danosa, representando um desperdício de recursos nacionais limitados. Por outro lado, a produção econômica crescente expressaria um acréscimo gradual, mas inevitável dos padrões de vida. A certeza de que o crescimento se alastraria ou “derramaria” (*trickle down*), e que teria um *trade-off* entre crescimento e distribuição, ajudaria a racionalizar a paciência da população dos países periféricos face à pobreza, pois esta seria, nessas condições, reduzida rapidamente. Para o Banco Mundial, o crescimento econômico significava industrialização e urbanização, com a população urbana ascendendo

economicamente antes da rural, que não só deveria ser paciente, mas ter uma postura de resignação aguardando pela melhoria nas condições de vida (KAPUR et al., 1997).

Pereira (2021) aponta que os projetos agrícolas passam a ganhar destaque na gestão Woods quando se fomentou a criação de centros de pesquisa agrícola na instituição. No período em questão:

O financiamento para a agricultura cresceu e setores que até então não eram elegíveis a empréstimos, como educação, abastecimento de água potável e saneamento básico, passaram a ser. [...] proporcionalmente, os empréstimos para agricultura foram os que mais aumentaram durante a gestão Woods, e o principal fator que empurrou o Bird nessa direção foi a ‘revolução verde’ (PEREIRA, 2016, p. 246).

A agenda da redução da pobreza propiciou um maior envolvimento do Banco Mundial em pesquisa o que, segundo Pereira (2014, p. 87), “[...] alimentou a gradativa imposição e legitimação de um novo vocabulário (centrado em termos como eficiência, mercado, renda, ativos, vulnerabilidade, pobre etc.), em detrimento de outro (como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc.)”. O autor ainda afirma que, “[...] para Washington, o Banco Mundial e os demais bancos multilaterais de desenvolvimento (BMDs) poderiam alavancar fundos para os países da periferia importantes do ponto de vista geopolítico, sem desgastar ainda mais o apoio doméstico à assistência internacional” (PEREIRA, 2014, p. 87).

O Banco Mundial buscava responder à questão da pobreza intervindo na “pobreza rural absoluta” realizando projetos de “desenvolvimento rural integrado” que preveniria ou neutralizaria o ativismo social da população rural impedindo possíveis convulsões sociais, além de tentar evitar uma hipotética crise de abastecimento alimentar mundial, propondo-se também a levar o modelo racional capitalista aos agricultores (PEREIRA, 2021). O objetivo era angariar o apoio desse segmento social ou ao menos desmontar o seu ativismo social. Como esclarece Pereira (2014, p. 84), “políticas de cunho distributivo e redistributivo eram objeto de forte apelo popular – com frequência embaladas pelo nacionalismo – e o fiel da balança era, na leitura do *establishment* norte-americano, o campesinato”, o autor afirma ainda que “[...] a agropecuária seria o setor com maior expansão dentro do portfólio” (PEREIRA, 2016, p. 248). As propostas do Banco apresentavam-se ambíguas: por um lado, propunham-se a combater a pobreza rural; por outro, introduziam elementos da revolução verde.

O primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM), o Relatório do Banco Mundial-*World Bank Report*, foi lançado em 1978 (COELHO, 2002). O *World Bank Report* vai desempenhar um papel importante de publicização das agendas da instituição e, segundo Dethier (2009, p. 18), “era o veículo mais importante para divulgação das visões do Banco sobre o desenvolvimento, para mobilizar assistência oficial ao desenvolvimento e ganhar adesão para um impulso renovado para o desenvolvimento”.

2.4 A VISÃO NEOLIBERAL E SUA INFLUÊNCIA NO BANCO MUNDIAL

O final da década de 1970 e início da década de 1980 foram marcados pela deterioração acelerada das economias periféricas e o desmoronar do keynesianismo. De acordo com Pereira (2015, p. 24), “[...] em maio de 1979, o BM anunciou a criação de um novo instrumento: o empréstimo de ajustamento estrutural, de desembolso rápido e orientado para políticas, não para projetos de desenvolvimento”. A crise econômica irrompia de maneira mais severa na América Latina, região onde se reuniam os países de renda média que mais solicitavam empréstimos aos bancos privados internacionais à época, com seu ápice na moratória do México em 1982. Então, “[...] àquela altura, o cerne da atuação do BM consistia em firmar o ‘ajustamento estrutural’ como meio necessário para a adaptação dos países endividados às novas condições da economia política internacional” (PEREIRA, 2015, p. 24).

O Banco Mundial, na década de 1970, apresentava um volume de empréstimo maior para países desenvolvidos e o cenário preocupante de crise econômica reverberava nos seus programas de empréstimo. Segundo Coelho (2002, p. 125), “conforme a tradição do GBM os empréstimos deveriam obedecer a parâmetros específicos, relacionados aos projetos setoriais”. O número de países-membros do Banco Mundial era cada vez maior, fazendo com que as condições de empréstimo fossem aos poucos flexibilizadas.

A ascensão dos governos liberais conservadores de Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos da América, e Margaret Thatcher (1979-1990), no Reino Unido, trouxeram uma ideia de neoliberalização para os países, e os governos, com sua influência e protagonismo, influenciaram a adoção desse ideário globalmente. O Governo Reagan inicialmente não indicava interesse em fortalecer as ações das instituições multilaterais, mas posteriormente reconheceria a importância do Banco Mundial para a salvaguarda dos interesses estadunidenses internacionalmente (PEREIRA, 2015; 2017; 2018a).

Os países da América Latina tiveram altas taxas de crescimento na década de 1970 propiciadas pelo endividamento externo, mas, na década de 1980, esse fato motivou as crises que provocaram a redução desse crescimento, o que impulsionou a adoção do receituário neoliberal pelos governos da região (PEREIRA, 2015; 2017; 2018a). O Banco Mundial, em seu Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1974, alertava o Brasil que, sem os ajustes estruturais necessários, o crescimento econômico na década de 1980 estaria ameaçado (COELHO, 2002). Essa instituição e o FMI, a partir da moratória mexicana que provocou um cessar de linhas de crédito privadas aos países latino-americanos, agravando a situação econômica dos países, passaram a ser os principais financiadores dos países latino-americanos que se tornavam cada vez mais dependentes das organizações gêmeas (PEREIRA, 2015; 2017).

O Consenso de Washington surge nos anos 1980 como um ideário neoliberal que solucionaria o problema da dívida ao disciplinar economicamente os países endividados, “essas ações foram batizadas de ‘tratamento de choque’, no quanto mais cedo, rápido e forte fosse o ajuste macroeconômico, menor seria o desgaste político dos governos ‘reformadores’” (PEREIRA, 2017, p. 397). Pereira (2015, p. 28) completa que esse “[...] era um programa político baseado na liberalização comercial, na desregulação financeira, na desregulamentação ampla da economia e na privatização de empresas públicas”.

O Banco Mundial buscava combater a pobreza através do projeto econômico, político e ideológico neoliberal. Segundo Pereira (2021, p. 90), “em nome do alívio da pobreza extrema, a instituição internalizava tardiamente o conceito de ‘capital humano’, esterilizando o ‘investimento nas pessoas’ de qualquer consideração redistributivista”. Dessa forma,

[...] o conceito de capital humano era entronizado tardiamente na agenda educacional da entidade, em função do prestígio acadêmico de Theodor Schultz, que havia acabado de receber o Nobel de Economia, e da pressão dos governos dos Estados Unidos e do Reino Unido, que empurraram a ênfase na educação básica para dentro do banco (PEREIRA, 2016, p. 253).

As áreas de saúde primária e educação básica passaram a ser primordiais a partir do final da década de 1970, momento no qual a gestão McNamara passava a disponibilizar mais empréstimos para ajustamento estrutural (PEREIRA, 2018a; 2021). Segundo Pereira (2021, p. 90), “[...] esse tipo de empréstimo que [passou a ser] aplicado de 1980 em diante, condicionado à execução de reformas macroeconômicas e, depois de 1995-97, reformas institucionais, voltadas para a neoliberalização e a privatização das economias e do aparelho

de Estado”. Portanto, “[...] nenhum mecanismo de proteção ou compensação a grupos sociais mais vulneráveis ao ajuste foi cogitado” (PEREIRA, 2016, p. 254-255).

O Banco Mundial em suas pesquisas buscava validar hipóteses neoliberais possuindo um controle interno para que todos dentro da organização se guiassem por essa linha política e ideológica (PEREIRA, 2014). Segundo Pereira (2018a, p. 2191), “toda a atividade de pesquisa do Banco nos anos 1980 foi redirecionada para comprovar os defeitos do Estado e a eficiência dos mercados, bem como reafirmar a contraposição entre equidade e eficiência”. Dessa forma, “[...] o centro doutrinário e operacional passou a ser a liberalização econômica radical, ao estilo ‘terapia de choque’” (PEREIRA, 2016, p. 255). O autor ainda aponta que, “[...] embora cultive a aparência de excelência técnica, a pesquisa realizada pelo Banco Mundial é altamente normativa, servindo para a instituição fazer proselitismo de sua agenda política” (PEREIRA, 2018b, p. 3).

No contexto da década de 1980, segundo Pereira (2018a, p. 2190, grifo do autor), “o Banco Mundial buscava sedimentar o *ajuste estrutural* como meio inescapável para a adaptação dos países endividados às novas condições da economia política internacional”. O autor prossegue afirmando que, “em 1981, o ajustamento estrutural foi o tema do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM)” (PEREIRA, 2015, p. 25), assim, “[...] a autorização desse tipo de operação estava condicionada ao acordo prévio dos mutuários com o FMI, para a realização de programas de estabilização monetária, bem como à adoção de reformas macroeconômicas” (PEREIRA, 2017, p. 396).

O ampliar dos efeitos sociais regressivos provocados pelas medidas de austeridade ocasionados pelo ajuste estrutural impeliu o Banco Mundial a financiar formas de abrandar esses efeitos com a criação de compensações sociais focalizadas e de curto prazo (PEREIRA, 2015; 2017; 2018a). Assim, de acordo com Pereira (2015, p. 27), “[...] à medida que se avolumavam os efeitos socialmente regressivos decorrentes dos planos de estabilização monetária e das medidas de ajustamento, cresceu entre os gestores internacionais da crise da dívida a preocupação com a sustentabilidade política do ajuste”, isso fica evidente quando se nota que “[...] os altos expoentes do banco deixaram de dizer em público que o ajuste simplesmente era ‘bom para os pobres’” (PEREIRA, 2016, p. 256). O Banco Mundial, então, passava a admitir a existência de custos sociais decorrentes do ajuste alterando o seu discurso de que os mesmos seriam benéficos aos mais desfavorecidos economicamente via efeito derrame.

O Banco Mundial, no início dos anos 1980, começava a levantar a questão da falta de eficiência do Estado, mas ainda sem pontuar diretamente a questão das privatizações, bem

como a discussão sobre elaboração racional de orçamentos e diminuição do papel central do Estado na economia, deixando de lado o enfoque das décadas anteriores na redução da pobreza (COELHO, 2002; PEREIRA, 2017). À época, o programa de ajustamento no contexto das políticas macroeconômicas era, segundo Pereira:

[...] liberalizar o comércio, alinhar os preços ao mercado internacional e baixar tarifas de proteção; desvalorizar a moeda; fomentar a atração de investimento externo e a livre circulação de capitais; promover a especialização produtiva; e expandir as exportações, sobretudo agrícolas (PEREIRA, 2015, p. 25).

O Banco Mundial, em seu relatório anual de 1980, vai criar o programa *Structural Adjustment Lendings* (SAL's), cujos objetivos principais, segundo Coelho (2002, p. 140), “[...] foram o auxílio a países com problemas de médio e longo prazo em seus balanços de pagamento e a necessidade de se ter um instrumento ágil para perseguir de forma ativa, políticas estruturais apropriadas nos países em desenvolvimento”. O SAL's complementava as ações de estabilização monetária do FMI que vinham juntos com condicionalidades impostas aos países tomadores de empréstimo (COELHO, 2002). Na concepção desse autor, a questão dos ajustes seria:

O foco dos ajustes estaria centrado em quatro pontos: 1) reordenamento dos investimentos públicos com ênfase no setor energético e nas exportações; 2) liberalização comercial e convergência de preços; 3) uma política orçamentária mais eficiente com corte de gastos e diminuição do subsídio ao consumo e 4) reformas institucionais (COELHO, 2002, p. 141-142).

Os programas de ajuste eram vistos com desconfiança pelos países periféricos devido à imposição de condicionalidades que potencialmente feriam as soberanias nacionais e os possíveis efeitos negativos que infligiriam a uma parcela da população. As resistências seriam comprovadas com a formulação do instrumento SECAL's (*Sectorial Adjustment Lendings*) e induziram o Banco Mundial a criar uma linha de crédito alternativa e de mesma natureza, a *policy based lendings* (COELHO, 2002). Então, conforme Pereira (2015, p. 26), “o novo instrumento logo passou a ser mais usado do que o seu antecessor, em parte porque as condicionalidades exigidas já eram tantas que havia a necessidade operacional de desagregar os empréstimos para ajustamento em operações menores e focalizadas”. Nesse contexto, “[...] a pressão dos países ricos sobre as instituições multilaterais será no sentido de quebrar as resistências e apoiar alianças “reformistas” que facilitassem o caminho para o ‘livre mercado’” (COELHO, 2002, p. 142). Essa pressão é explicada, pois, conforme Pereira

(2018a, p. 2189), “os contratos de empréstimo do Banco Mundial trazem condicionalidades (exigências) sobre o que os governos dos Estados clientes devem ou não fazer em matéria de política econômica e políticas públicas em geral”.

Coelho (2002) salienta que o final dos anos 1980 foi marcado pela redemocratização da América Latina, durante a qual os novos governos tiveram a missão de solucionar a crise econômica ao mesmo tempo em que precisaram se legitimar perante as suas populações. Diante disso, “[...] na América Latina, mais do que em qualquer outra região, o término da Guerra Fria e o início da avalanche neoliberal coincidiram com o fim das ditaduras e a transição democrática” (PEREIRA, 2015, p. 28). O pensamento vigente no Banco Mundial era de necessidade de ajustes estruturais nos países endividados, com as instituições multilaterais possuindo um enorme poder de negociação, o que lhe permitia impor certas condicionalidades aos tomadores de empréstimo (COELHO, 2002).

As condicionalidades do Banco eram no sentido de adaptar as economias dos mutuários ao novo cenário econômico internacional, por isso, elas “[...] priorizavam a redução do déficit fiscal (mediante corte de gastos com pessoal e custeio), de subsídios ao consumo e do custo per capita dos programas, além da reorientação da política social para saúde e educação primárias, por meio da focalização na extrema pobreza” (PEREIRA, 2016, p. 254).

As reformas buscavam diminuir o papel desempenhado pelo Estado na economia, buscando eficiência na alocação de recursos e culpabilizando a intervenção estatal pela crise fiscal existente (COELHO, 2002). Os países da América Latina, ao final da década, eram os que mais solicitavam empréstimos do Banco Mundial com finalidades de ajuste estrutural (PEREIRA, 2015).

O início dos anos 1990 foi marcado pela dissolução da URSS e conseqüente derrocada do socialismo real, nesse contexto, o liberalismo se tornava hegemônico e passava a imagem de ser o único modelo econômico possível de ser aplicado, criando um “consenso” ao seu redor. Diante desse cenário, o Banco Mundial continuava a fomentar as suas reformas mesmo recebendo críticas e questionamentos de movimentos sociais, enquanto na América Latina os governos da região promoviam políticas de estabilização e reformas em consonância com as expectativas do mercado e sob orientação das instituições multilaterais (COELHO, 2002).

Segundo Pereira (2014), as discordâncias em relação à agenda do Banco Mundial começaram a surgir de maneira mais intensa na década de 1990. Exemplo disso foi o fato de o Japão, com sua proposta de desenvolvimento capitalista “orientado pelo Estado”, em meados dos anos 1990 criticar abertamente o viés neoliberal, influenciado pelos Estados Unidos da

América, do Banco Mundial. O questionamento surgiu no planejamento de uma pesquisa sobre desenvolvimento industrial e prolongado dos países do leste da Ásia.

O Japão, no início da década de 1990, dispunha de uma forte regulação sobre o setor financeiro e uma política de incentivos industriais. De acordo com Pereira:

[...] as receitas japonesas questionavam a doutrina e plataforma política do Banco sobre o papel do Estado e do mercado no crescimento econômico, centradas na defesa da completa liberalização financeira e da privatização de empresas públicas dos setores industrial e de serviços (PEREIRA, 2014, p. 89).

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1990 enfatizava a conexão entre desigualdade internacional, pobreza e instabilidade enquanto o Banco colocava o seu foco na pobreza absoluta, com a crença de que sua resolução só aconteceria com a aplicação de políticas neoliberais. A organização buscava redefinir o papel a ser desempenhado pelo Estado na economia e atribuía a ele funções que garantissem a liberalização econômica, assim, o Estado passa a ser visto como complementar ao mercado, intervindo economicamente apenas em situações específicas (PEREIRA, 2017). Conforme Pereira:

Para cumprir tais funções, seria necessário manter o ajuste fiscal e redirecionar o gasto público para áreas prioritárias, privatizar as empresas do setor produtivo estatal, transferir a prestação de serviços públicos diversos para empresas terceirizadas e organizações não-governamentais (ONGs) e estabelecer legislações favoráveis à livre circulação de capital financeiro (PEREIRA, 2017, p. 400).

O ajuste neoliberal apresentou adaptações na década de 1990, já que seus efeitos eram difusos entre os países que o adotaram. O Banco Mundial apostava nas políticas neoliberais e ajustava o combate à pobreza por meio da liberalização econômica, enquanto revisava qual deveria ser o papel a ser desempenhado pelo Estado nessa nova conformação econômica mundial utilizando, por exemplo, o seu Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1997. O Estado dentro dessa agenda neoliberal deveria possibilitar ações que promovessem a liberalização econômica (PEREIRA, 2018a).

Na década de 1990, a discussão sobre “capital humano” é retomada. Entretanto, a organização continua a não se aprofundar em questões primordiais quando se trata de compreender a distribuição de renda e a pobreza absoluta, como é possível observar abaixo:

No RDM de 1990, o banco voltou a enfatizar o investimento em “capital humano” (saúde e educação básicas), com base em premissas neoclássicas, e prescreveu um modelo de alívio da pobreza que se consolidaria como marco de referência para a reforma das políticas sociais. Voltando a enfatizar a relação entre desigualdade internacional, pauperização e instabilidade política – recorrente no discurso de McNamara –, o RDM separava radicalmente política social e política econômica. Ancorado na categoria de pobreza absoluta, deixava de lado a questão da concentração de renda e riqueza e propunha uma estratégia dual, que combinava programas de compensação focalizados no curto prazo com a confiança renovada nas virtudes redentoras do crescimento econômico e do efeito derrame, os quais só poderiam ser alcançados mediante políticas pró-mercado. Não por acaso, o conflito em torno da produção e apropriação da riqueza era desconsiderado, o que permitia ao banco propor a ideia de que o alívio da pobreza dependia tão somente da distribuição de parte dos resultados do crescimento, sem envolver a redistribuição do estoque de ativos patrimoniais e financeiros. O banco começava então a voltar ao tema da pobreza, mas em um caminho coerente com a liberalização econômica (PEREIRA, 2016, p. 257).

Ainda assim, o Banco Mundial tornava-se referência no estudo de políticas de desenvolvimento e fonte de dados econômicos e sociais para a mídia e agências bilaterais de assistência ao desenvolvimento no período da presidência de James Wolfensohn (1995-2005) (PEREIRA, 2014). As publicações do Banco Mundial passaram a ser leituras obrigatórias em cursos de economia no Mundo e o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial era, por larga margem, a edição do gênero mais cara e mais citada mundialmente sendo vastamente divulgada como fonte confiável de informação pela mídia global (PEREIRA, 2017).

2.5 A AGENDA DO CONSENSO DE WASHINGTON

Os anos 1990, conforme Kraychete (2005), assinalaram o resgate do combate à pobreza na agenda internacional, em particular pelo Banco Mundial, face ao número elevado de pessoas em situação de pobreza globalmente. A entidade passou a reconhecer que existiam consequências sociais devido aos ajustes econômicos propostos aos países subdesenvolvidos, mas reiterava a necessidade das mesmas. Para a instituição, o êxito das reformas estruturais propiciaria um progresso econômico. O Banco Mundial aconselhava que intervenções governamentais nas áreas sociais, mesmo que temporárias, deveriam ocorrer concomitantemente às reformas estruturais.

O estudo da situação real em que se encontrava a população pobre mundial no início da década de 1990, estimulou as organizações internacionais e o Banco Mundial a buscarem,

afirma Kraychete (2005, p. 119), “[...] a construção de metodologias que resultassem na definição de novos índices de mensuração da pobreza”. As instituições multilaterais, nesse contexto, reformularam os conceitos relacionados ao combate à pobreza com forte influência de ideais neoliberais considerados hegemônicos à época.

A ONU divulgava, na década de 1990, o que concebia como indicadores sociais mínimos, de modo a orientar a definição de áreas prioritárias para atenuar a pobreza, enquanto o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) concebia o conceito de Desenvolvimento Humano Sustentável (KRAYCHETE, 2005). O Banco defendia que a preocupação das políticas sociais nos países periféricos deveria concertar-se nos serviços sociais básicos com saúde, educação etc., de maneira a se ter “[...] uma ampliação da capacidade dos indivíduos [...] um meio para elevar a eficácia dos recursos escassos” (KRAYCHETE, 2005, p. 123).

Segundo Kraychete (2005), a aferição da pobreza estava sujeita a vieses e ganhava importância para o Banco Mundial, organizações internacionais, governos e instituições. Os indicadores de pobreza seriam essenciais para o delineamento e a fundamentação das ações sociais estatais. Nesse sentido,

A orientação que as organizações internacionais imprimem à discussão e construção de índices de pobreza atende às restrições colocadas pela política econômica, capitaneada pelas mesmas instituições que se dedicam a construir os indicadores de mensuração, marcada pela austeridade imposta pela restrição monetária e controle do déficit público, que determinam a redução dos gastos sociais. Assim, a pobreza que se quer quantificar é a que já está definida como pobreza absoluta e sobre a qual as políticas serão focadas (KRAYCHETE, 2005, p. 126).

A Governança, que propiciaria eficácia na gestão pública, passava a ser tema central da agenda do Banco Mundial na década de 1990. A instituição afirmava que a “democracia de mercado”, que requisitava um poder executivo forte o bastante para não sucumbir a pressões externas na adoção dos ajustes, era condição indispensável para uma boa governança (PEREIRA, 2017; 2018a). Dessa forma, segundo Pereira (2017, p. 403), “estabeleceu-se a tese de que a eficácia da gestão pública depende da boa governança entre agências estatais e organizações da sociedade civil”, assim, “a agenda da ‘boa governança’ se tornou possível pelo uso crescente dos empréstimos de ajuste estrutural, que deram ao Banco Mundial (e ao FMI) condições e instrumentos para reformar as políticas dos Estados clientes” (PEREIRA, 2018a, p. 2193). No âmbito das políticas sociais, por sua vez, o Banco Mundial “[...] pregava

a colaboração entre Estado, setor privado, ONGs e instituições multilaterais” (PEREIRA, 2018a, p. 2193).

O Banco Mundial, em seu Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1992, trazia o tema do ‘desenvolvimento sustentável’ como parte de sua agenda neoliberal e a ideia defendida era a de que a preservação ambiental seria mais uma consequência de um crescimento econômico propiciado por essa agenda (PEREIRA, 2017). Para o autor, “o relatório afirmava a reciprocidade entre crescimento econômico e preservação ambiental, na medida em que somente com o crescimento da economia seria possível não apenas arcar com os custos da proteção ambiental, mas também diminuir a pressão social sobre a natureza” (PEREIRA, 2015, p. 32).

Segundo Pereira (2015), a questão ambiental gerava críticas das ONGs ligadas ao tema desde a década de 1980, com as mesmas exercendo pressões sobre os Estados-membros do Banco Mundial, destacadamente os EUA, o que resultaria, posteriormente, no começo de negociações entre a instituição e as ONGs. Segundo Pereira (2015, p. 30), “a campanha das ONGs cresceu no bojo da preocupação crescente nos âmbitos científico e político com o ‘meio ambiente’”.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1992, associado a mudanças administrativas, faria com que Banco Mundial ajustasse o conceito de “administração ambiental” para que o mesmo fosse alinhado ao ideário neoliberal. A instituição aumentaria tanto o número de projetos, como a quantidade de pessoal especializado contratado, bem como o número de publicações especializadas na temática (PEREIRA, 2015). Nesse contexto:

a proximidade da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (a ECO-92), marcada para junho de 1992, também reforçou a necessidade de o BM reverter o desgaste da sua imagem e, ao mesmo tempo, constituir-se como liderança intelectual em matéria de meio ambiente (PEREIRA, 2015, p. 32).

As ONGs desempenhariam um papel importante na discussão sobre a necessidade de aumento da transparência e responsabilização (*accountability*) do Banco Mundial. Elas utilizariam de *lobbies* e campanhas públicas para pressionar por publicização de informações sobre projetos e criação de um painel de apelação independente dentro da instituição (PEREIRA, 2015; 2018a). De acordo com Pereira (2015, p. 33), “no Congresso americano, ativistas e parlamentares atuaram para obrigar o Tesouro a pressionar o BM e os demais BMDs a que melhorassem a publicização de informações e aprovassem salvaguardas ambientais”. Nesse contexto, a gestão Wolfensohn (1995-2005) se aproximou das ONGs para

tentativas de diálogo e cooperação e as mesmas passaram a aumentar a sua influência na instituição chegando até a impedir a realização de projetos, além disso, elas ampliaram o número de projetos em colaboração com o Banco (PEREIRA, 2015).

A direção do Banco Mundial lançava na metade da década de 1990, no contexto de crise econômica, a agenda de um pós-Consenso de Washington, que atualizava e ampliava o programa neoliberal, aumentava os empréstimos destinados a ajustes estruturais e criava o Marco Integral de Desenvolvimento (*Comprehensive Development Framework*). Esse marco trouxe para a agenda da instituição o conceito de apropriação (*ownership*), em que as sociedade civis dos países que passassem pelo ajuste estrutural iriam se identificar com a ampliação das condicionalidades e, dessa forma, não questionariam os possíveis efeitos regressivos das mesmas. O Banco Mundial decretava, dessa forma, o fim do Consenso e as crises econômicas do período fizeram com que a instituição ampliasse a oferta de empréstimos de ajuste (PEREIRA, 2017; PEREIRA, 2018a).

Conforme Pereira (2015), a questão da dívida externa dos países mais pobres voltou à agenda de discussão internacional em meados de 1990, com até uma defesa do perdão das dívidas dos países mais pobres. Nesse contexto, no ano de 1996, o Banco Mundial e o FMI lançavam o programa conjunto *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC)*¹, que surge da pressão do G7 para amenizar a dívida externa dos países pobres, onde o perdão da dívida é negado e os critérios para participação no programa restringem o número de países elegíveis. A HIPC teria resultados insuficientes, por isso, no ano 1999, foi reformulada, impondo aos solicitantes a elaboração de um Documento Estratégico de Redução da Pobreza (DERP), que segundo Pereira (2015, p. 44), “[...] era uma resposta à crítica de que não havia preocupação com os ‘impactos sociais’ dos programas de ajuste”, o autor ainda afirma que “cada Derp deveria resultar de um processo amplo e transparente de participação social que demarcasse a ‘luta contra a pobreza’ como prioridade nacional” (PEREIRA, 2015, p. 44).

Segundo Pereira (2017), no início deste milênio, os temas segurança e humanitarismo entram na agenda do Banco Mundial, apresentados pelo governo estadunidense, levando a instituição a operar cada vez mais na reconstrução de países pós conflitos, dessa maneira, “os objetivos econômicos não foram abandonados, mas enquadrados como meios para fins geopolíticos” (PEREIRA, 2015, p. 51). A instituição passava a atuar em termos político operacionais liberando recursos apenas após os governos clientes implementarem mudanças acordadas e passava a adotar os Documentos Estratégias de Redução de Pobreza (*Poverty Reduction Strategy Papers, PRSP*) que visavam trazer a internalização do combate à pobreza

1 Países pobres altamente endividados.

na sociedade civil dos países periféricos, onde cada Estado seria responsável por criar o seu PRSP (PEREIRA, 2017; 2018a), assim, “cada PRSP devia resultar de um processo amplo de ‘participação social’ que demarque a ‘luta contra a pobreza’ como prioridade nacional” (PEREIRA, 2016, p. 262). Sobre as PRSPs, o autor esclarece:

Vendidos como uma nova geração de programas sociais por terem melhor focalização, custos administrativos mais baixos e combaterem as causas da transmissão intergeracional da pobreza, os programas de transferências monetárias condicionadas, por princípios transitórios, tornaram-se bastante usuais em inúmeros países pobres e de renda média desde o início dos anos 2000, e o banco teve papel importante nessa difusão (PEREIRA, 2016, p. 263).

O Banco Mundial, no mesmo período, criava o sistema *Country Policy and Institutional Assessment* (CPIA)² que analisava os países que poderiam ser elegíveis a solicitar empréstimos junto a AID. Nos últimos anos, o Banco Mundial passou a defender uma política de transferência condicionada de renda como mecanismo de combate à pobreza (PEREIRA, 2017; 2018a). A instituição, no início do milênio, aumentava a sua atuação nos “Estados falidos” (*failed states*) e na securitização do desenvolvimento, com iniciativas como a criação de um fundo fiduciário para financiar operações no continente africano, além disso, ela passou a participar da coordenação de diversas iniciativas bilaterais e multilaterais (PEREIRA, 2015; 2016).

O Banco Mundial foi, ao longo das décadas, tornando-se uma referência incontornável quando se estuda o planejamento e execução de políticas no campo do desenvolvimento capitalista internacional. Segundo Pereira (2002, p. 2189), “os atributos de poder que deram ao Banco uma condição ímpar entre as demais organizações multilaterais criadas no pós-guerra decorreram de contingências históricas, decisões institucionais e, fundamentalmente, da supremacia americana”. Os EUA respaldavam o protagonismo dessa entidade no cenário econômico, político e institucional, “[...]forjando-a como parte da sua infraestrutura de poder global” (PEREIRA, 2015, p. 20). O autor elucida que,

Em operação desde 1946, o Banco Mundial tornou-se uma organização imensa e de enorme complexidade, muito diferente daquela imaginada e acordada em 1944 na conferência de Bretton Woods, patrocinada pelo governo norte-americano. Em todos os níveis em que com o tempo passou a atuar – financiamento de projetos e programas, diálogo com governos nacionais e subnacionais e assistência técnica ao setor público, pesquisa econômica, liderança sobre outros organismos multilaterais e coordenação

2 Avaliação institucional e política do país

de iniciativas internacionais –, o Banco age de maneira prescritiva a respeito do que os governos devem fazer em matéria de políticas públicas de desenvolvimento (PEREIRA, 2014, p. 78).

O capítulo em questão debruçou-se sobre a história do Banco Mundial, levando em consideração a economia política internacional, e expondo como a instituição tem um inegável histórico de protagonismo no debate sobre desenvolvimento nas últimas décadas. Pereira (2018b, p. 3) esclarece que “o Banco Mundial não é meramente uma instituição bancária, mas sim um agente político, financeiro e intelectual que com o orçamento e prestígio que possui, formula ideias e prescrições que são referência global em matéria de desenvolvimento”. O intuito ao expor a trajetória histórica dessa entidade foi o de ressaltar a forma como a educação entra na agenda da instituição.

No Brasil, segundo Pereira (2018b, p. 3), “[...] historicamente um dos cinco maiores clientes, o Banco Mundial exerce atividade intensa e capilarizada no âmbito da reforma da administração pública e de políticas setoriais junto a municípios, estados e União”. Nesse contexto, o trabalho pretende descrever, nos próximos capítulos, a influência da instituição na educação e como os ajustes propostos por ela impactaram na educação profissional.

3 A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA AGENDA EDUCACIONAL INTERNACIONAL

Este capítulo propõe-se a expor o papel que o Banco Mundial tem desempenhado ao longo das décadas de sua existência na educação ao influenciar, ou mesmo interferir, nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento. O foco do interesse deste capítulo é apresentar como essa instituição exerce a sua influência em relação à educação profissional.

3.1. O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO NA AGENDA DO BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial vem influenciando a formulação de políticas econômicas e sociais nos países periféricos há muitas décadas. A estrutura da instituição, conforme afirma Oliveira (2006), não está direcionada especificamente para a educação, todavia, a mesma se encarrega de todas as áreas respeitantes ao desenvolvimento econômico e, por isso, acabou paulatinamente contemplando o campo educacional.

O início do financiamento de projetos educacionais por parte do Banco Mundial ocorreu na década de 1960, sobretudo nos países em desenvolvimento. Como mencionado no capítulo anterior, havia uma relutância da instituição em financiar projetos na área social (PRONKO, 2015). Anteriormente os projetos de desenvolvimento financiados pela instituição estavam restritos aos de infraestrutura por serem considerados mais confiáveis no intuito de promover desenvolvimento nos países periféricos.

Segundo Torres (1996, p. 128), “o primeiro crédito educativo foi concedido em 1963, à Tunísia, na África, para a educação do segundo grau”. Nos quinze anos seguintes a partir desse primeiro empréstimo, o Banco Mundial aumentou constantemente o apoio a um leque cada vez maior de instituições e programas públicos de desenvolvimento de qualificações pré-contratação, projetados para expandir a base de trabalhadores qualificados e técnicos em economias em desenvolvimento (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997). O Banco Mundial, nas suas primeiras décadas de existência, favorecia financiamentos a projetos produtivos, conforme Torres (1996, p.128), “nos anos 1960, os empréstimos privilegiaram a estrutura física (construções) e a educação de segundo grau, especialmente técnica e vocacional”.

A preocupação com as áreas sociais, com a educação em particular, ocorria de modo a frear a influência comunista nos países periféricos, conforme esclarece Leher (1999, p. 22), “o Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente

sensíveis ao ‘comunismo’, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade”. A educação passava a ter maior destaque na agenda do Banco Mundial no final da década de 1960, e teria uma maior relevância como uma de suas políticas setoriais nos anos 1970 (FIGUEIREDO, 2009).

A instituição, durante a gestão de George Woods (1963-1968), passava a fornecer um novo tipo de financiamento agrícola e educacional para países subdesenvolvidos e transitava de instituição de crescimento para instituição de desenvolvimento, com capacidade de prestar plenos serviços aos governos nacionais (SILVA, 2002). Desde então, a entidade vem interferindo, segundo Oliveira (2006, p. 66-67), “[...] na determinação das políticas educacionais, financiando projetos e principalmente tutorando seus conteúdos”. Paulatinamente, a instituição foi se convertendo, de acordo com Leher (1999, p. 23), “[...] no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento”.

O Banco, nos anos 1970, privilegiava a educação técnica e profissional, modalidade tida como supostamente mais oportuna perante as insuficiências educacionais dos países periféricos enquanto considerava um contrassenso financiar educação primária e secundária (LEHER, 1999).

A partir da década de 1960 com a criação no Banco do Departamento de Educação e na década de 1970 com a contratação de profissionais especializados na área educacional, a instituição passou a ganhar protagonismo quanto à difusão de orientações em termos de políticas de educação e na elaboração de documentos sobre a temática (PRONKO, 2015). Segundo Leher (1999), o Banco nesse período buscava atuar em um maior número de áreas relacionadas ao desenvolvimento, o que resultou no aumento do seu corpo técnico, inclusive incorporando profissionais oriundos das ciências sociais.

Os ensinos técnico, médio e superior estavam no foco do auxílio educacional internacional até o começo dos anos 1970, quando esse foco se deslocou para a educação básica, em um cenário em que o Banco Mundial passava a ter um maior protagonismo quanto à educação e contrapunha-se à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quanto à disseminação de orientações para a educação. O Banco passou a apresentar aos países periféricos, nas décadas seguintes, uma ideologia, a neoliberal, e um pacote de medidas de caráter austero (TORRES, 1996; PRONKO, 2015).

Nesse contexto, resulta de particular interesse compreender a relação do BM com a UNESCO, como instituição do Sistema ONU destinada a:

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO, 2002).

A UNESCO tinha como maior preocupação na década de 1960 a educação, diferentemente do Banco Mundial. Essa instituição, no período, fomentava uma sucessão de congressos regionais sobre o tema e os países em desenvolvimento usufruíam da sua intermediação para demandar mais recursos financeiros para a área educacional junto ao Banco Mundial, governos de países desenvolvidos e programas de ajuda bilaterais. A UNESCO incumbia-se da divulgação da concepção que associava fortemente a educação ao desenvolvimento e, concomitantemente, fazia a articulação com outras instituições do Sistema ONU, da qual faz parte, associadas à educação como o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Naquele período, a organização tinha o enfoque na alfabetização e educação pública, além disso, possuía um forte compromisso com a educação enquanto direito universal (PRONKO, 2015).

O Banco Mundial na década de 1970, sob a presidência de Robert McNamara (1968-1981), como visto no capítulo anterior, traçava uma nova estratégia em que diversificava as áreas para as quais disponibilizaria empréstimos, de modo a aumentar a sua carteira de clientes nos países subdesenvolvidos. A nova direção da entidade trouxe a mudança de uma primazia de obras de infraestrutura após a crise nas propostas de desenvolvimento, para também assumir uma agenda direcionada para o social: pobreza, em particular a pobreza rural, educação e saúde. Houve também uma mudança no perfil dos funcionários da instituição, outrora formado quase que exclusivamente por economistas, engenheiros e administradores, passando a recrutar para seu grupo de colaboradores sociólogos e antropólogos, que traziam consigo novas concepções e visões acerca do desenvolvimento.

A instituição aperfeiçoava sua política econômica e suas estratégias que permitiriam influenciar cada vez mais a economia dos seus mutuários (SILVA, 2003). Simultaneamente, segundo Silva (2002, p. 102), “os economistas do BIRD tentaram estabelecer métodos para quantificar a rentabilidade econômica dos investimentos sociais, como educação e suas conclusões revelam que os lucros obtidos poderiam variar consideravelmente”. Então, o Banco se revelava, conforme Silva (2003, p. 286), “[...] a única instituição portadora dos

instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas”.

A década de 1970 foi marcada pelo distanciamento e até oposição de concepções educacionais no campo internacional entre o Banco Mundial e outros organismos multilaterais, destacando-se em particular a UNESCO (LEHER, 1999; PRONKO, 2015). Segundo Torres (1996), essa gestão alterou radicalmente a política da instituição, que passava a focar suas ações nos mais pobres, buscando suprir as suas necessidades básicas de habitação, saúde e educação, priorizando a educação básica, com base na estratégia de redução da pobreza. O financiamento da educação básica aumentava e o BM ampliava a assistência técnica da instituição, diminuindo os gastos com educação secundária e superior. A partir de então,

O BM vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, o que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza (TORRES, 1996, p. 131).

O BIRD, naquele momento, avaliava cada projeto educacional a ser financiado e levava em consideração se o mesmo favoreceria o crescimento econômico do país solicitante do empréstimo (SILVA, 2002). A instituição neste cenário obtinha cada vez mais poder e influência sobre os países devedores, isso tudo sob o manto da cooperação técnica (SILVA, 2003).

O foco até esse período era no ensino técnico-profissional e no desenvolvimento de um sistema de educação tecnológica médio superior, o que se mostrava contraditório em relação ao discurso de expansão a todos os níveis, desde o primário até a universidade. A qualificação de mão de obra era o foco das políticas da instituição até então, pois ela tinha a concepção de que essa qualificação e capacitação profissional aumentaria a capacidade produtiva dos países em desenvolvimento, muitos deles saindo de processos de descolonização. A educação técnica profissional proporcionaria o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para que a mão de obra conseguisse rapidamente inserir-se no mercado de trabalho e tivesse impacto imediato no incremento da produtividade e, por consequência, no desenvolvimento desses países.

O investimento na educação técnica, no entendimento dos planejadores educacionais do período, faria com que houvesse uma redução da pressão por oportunidades no ensino superior, sendo então o estágio final de estudantes. Essa formação permitiria também que os

estudantes evitassem o desemprego. Naquele momento, a convicção do Banco, segundo Haddad (1990), era de que havia uma justificativa econômica, as razoavelmente altas taxas de retorno, para a intervenção estatal no financiamento da educação profissional.

Dessa maneira, Silva (2002) afirma que foi na gestão McNamara que a educação, ou melhor, a formação escolar, passou a ser considerada como um dos componentes básicos do enfrentamento à pobreza. À formação escolar foram atribuídas três características, conforme aponta Posar (2002, p. 34): “1) uma necessidade humana básica, de conhecimento (relacionada com a teoria do capital humano); 2) um meio para alcançar outras necessidades básicas; 3) uma atividade que sustenta e acelera o desenvolvimento”. A erradicação da pobreza foi o motivo alegado pelo Banco Mundial para a recomendação de uma política de financiamento prioritária da educação primária ou elementar, de modo a sanar a questão da baixa taxa de escolaridade nos países subdesenvolvidos (SOUSA, 2014).

O Banco Mundial, na década de 1970, sinalizava para a necessidade de mudanças no direcionamento dos processos educacionais e sugeria a reestruturação dos mecanismos de gestão das políticas educacionais que, atrelados ao financiamento na formação profissional, favoreciam uma nova conformação do desenvolvimento, que visava alcançar uma maior justiça social (OLIVEIRA, 2006).

O ideário neoliberal, segundo Cruz (2003), renovava os aspectos economicistas da *Teoria do Capital Humano*, revelando a relação de dependência entre a educação e o desenvolvimento econômico e social, ao descartar os fatores estruturais que definem distinções de classe, realçava a importância da performance individual como decisiva para definição da posição que cada indivíduo ocuparia socialmente. Conforme o Banco Mundial (1995b, p. 18), “a educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumentar a mobilidade social”. Corroborava com essa percepção o trecho sobre *Teoria do Capital Humano* de Sousa (2014, p. 102), onde se afirma que “a contribuição da educação é a de melhorar a capacidade dos indivíduos utilizarem os recursos disponíveis para produzir bens e serviços, solucionar a problemática da desigualdade econômica e promover a mobilidade social e o combate à pobreza”. Segundo Cruz:

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida principalmente por Theodore Schultz nos EUA, década de 50, em pesquisa que tinha por objetivo descobrir o fator que determina a diferença entre desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. A pesquisa concluiu que a chave desta diferença é o fator educação, pois ela propicia a potencialização da capacidade produtiva dos indivíduos e países, sendo fator determinante para

o desenvolvimento das nações e para a mobilidade individual (CRUZ, 2003, p. 66).

Essa teoria consistia em, de acordo com Oliveira (2006, p. 67), “[...] explicar as questões estruturais a partir das relações individuais, do esforço próprio, do mérito individual”.

O neoliberalismo, que após a crise dos anos 1970 já se insinuava nas políticas do Banco Mundial, adotava a lógica do mercado, objetivando eficiência e qualidade, evidenciando a ideia de meritocracia de modo a justificar as desigualdades de oportunidades educacionais. A organização propunha ações visando a melhoria de acesso, equidade e qualidade educacional, mas, na prática, não se dispunha a aumentar a qualidade do ensino dado que determinava a restrição de investimento financeiro educacional (CRUZ, 2003).

Segundo Oliveira (2006), o Banco Mundial, na década de 1980, continuava com a sua paulatina mudança de foco do investimento na edificação de novas escolas e consolidação da educação profissional para investimento na educação básica e fomento à educação feminina. A instituição priorizava a educação básica (ensino fundamental), mas simultaneamente exortava o reestruturar do ensino médio e superior, especialmente quanto ao seu custeio, iniciando desse modo discussões sobre a privatização desses níveis de ensino, seguindo a orientação neoliberal em voga.

A saída dos EUA da UNESCO em 1984, durante o Governo Ronald Reagan (1981-1989), acompanhada por outros países, enfraqueceu a instituição que via reduzido o seu orçamento, o que acarretaria uma diminuição de investimentos por parte da organização na educação. Simultaneamente, o Banco Mundial angariava progressivamente protagonismo no campo internacional da educação (PRONKO, 2015). A UNESCO perdia preponderância em relação às discussões sobre educação na década de 1980 e o tema passava a ser abordado pelo mundo dos negócios e político, com mediação do Banco Mundial (FIGUEIREDO, 2009).

Os anos 1980 são marcados pela ascensão do ideário neoliberal em que, segundo Pronko (2015, p. 95-96), “[...] o processo de neoliberalização se encontrava em pleno desenvolvimento, tanto nos países centrais quanto na periferia do capitalismo e a nova agenda mundial redefinía os rumos das orientações estratégicas dos organismos internacionais para a educação”. A política social do Banco Mundial estava vinculada ao ideário neoliberal que colocava o mercado como responsável inclusive por áreas sociais primordiais como saúde, segurança e educação. A instituição justificava os problemas sociais nos países periféricos através da ausência de progresso social, político e econômico. A entidade desconsiderava as

causas estruturais da pobreza e ignorava o obstáculo das desigualdades sociais ao apresentar projetos atenuantes dessa pobreza em vez de projetos que visassem a erradicação dessas desigualdades (CRUZ, 2003).

O contexto de crise econômica na década de 1980 nos países da América Latina serviu de pano de fundo para a transformação do Banco Mundial de uma organização focada na assistência técnica e cooperação financeira para um formulador de políticas educacionais, científicas e tecnológicas (SILVA, 2002). O cenário de mudança radical no quadro de pobreza, resultante da crise econômica na região, de acordo com Oliveira (2004; 2006), era o motivo da preocupação do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) com a educação.

De acordo com a exposição de Oliveira (2006) acerca do pensamento de Londoño, o mesmo defendia o ajuste estrutural promovido pelo Banco Mundial, que associado a um maior financiamento da educação básica resultaria na mudança do cenário de subdesenvolvimento dos países periféricos. O objetivo, nesse caso, consistia no forte aumento dos índices de escolarização de grande parcela da população. Dessa maneira, o autor afirma que a instituição reduzia os problemas educacionais a questões gerenciais, fundamentadas em ideais de competitividade e eficiência, desconsiderando os fatores sociais e políticos decorrentes das desigualdades sociais.

O Banco Mundial defendia, na década de 1980, que a necessidade de reformas no financiamento e gestão educacional até aquele momento vinham provocando custos econômicos, sociais e políticos aos países periféricos. Nessa perspectiva, a instituição argumentava em favor do Estado prover apenas o básico em termos de educação e saúde, de modo paliativo, de forma a gerenciar os efeitos recessivos decorrentes dos ajustes econômicos (FIGUEIREDO, 2009). A respeito da visão do Banco Mundial sobre o papel da educação na estrutura econômica:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] (WORLD BANK, 1992, p. 2, tradução nossa).

A reconfiguração do combate à pobreza, na década de 1990, se baseava na reforma do Estado e na abertura econômica dos países subdesenvolvidos ao mercado internacional. Nesse

contexto, a educação, especialmente a básica, deveria adaptar-se à ideologia neoliberal que originaria o lema “Educação para Todos” (PRONKO, 2015). Assim, segundo Oliveira (2006, p. 67), “o Banco Mundial credita à educação o poder de redefinição do quadro social existente”.

Segundo Torres (1996) e Pronko (2015), a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 — com sede em Jomtien, na Tailândia — foi uma iniciativa conjunta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com o Banco Mundial e apoio da UNESCO e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O evento foi visto como símbolo da reconfiguração do combate à pobreza e fortalecimento do investimento na educação básica. Entretanto, de acordo com Pronko (2015, p. 96), “[...] educação para todos não significava a universalização da educação básica de maneira igualitária”.

A Conferência na cidade de Jomtien revelava o empenho do Banco Mundial em capitanear o movimento “Educação para Todos”. A instituição, naquele momento, estendia o seu campo de atuação na educação e aumentava o montante destinado a empréstimos para a área educacional (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019).

O enfoque da política educacional do Banco Mundial passava a centralizar as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Contudo, a educação continuava subordinada à concepção mercadológica da instituição, de acordo com uma lógica utilitarista. Um elemento pertinente a esse período foi a transferência da responsabilidade pelos custos da educação pública à comunidade e aos pais, dessa forma, o Estado eximia-se desse encargo e o repassava à sociedade. Os princípios de competitividade e de livre mercado eram evidenciados pela política educacional do Banco Mundial, com a educação tratada como livre mercadoria a ser comprada e negociada em conformidade com os desígnios do mercado (SILVA, 2002).

É importante notar, tal qual demonstra Oliveira (2006), que o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) de 1995, evidenciava a preocupação do Banco Mundial com o atendimento às necessidades básicas nas áreas sociais, como a educação, e estava relacionado ao modo como as mesmas poderiam interferir no aumento da produtividade dos trabalhadores e, por consequência, na economia, desconsiderando como esse atendimento é fundamental na formação da cidadania. O interesse pelas necessidades sociais é elucidado pelo Banco:

A redução da desnutrição por carência de proteínas e o aumento do consumo de micronutrientes como ferro e o iodo podem, melhorando a capacidade

física e mental *aumentar a produtividade da mão de obra*. Análises de famílias rurais no sul da Índia e na ilha de Irdanal, nas Filipinas, mostram que existe estreita associação entre o aumento do peso em relação à estatura (que mede o estado nutricional a longo prazo) e somente estatura (variável substituta da nutrição na infância) com o *aumento da produção* por trabalhador adulto. Nesses casos o impacto que uma nutrição melhor no começo da vida exerce sobre a *produtividade* futura parece ser tão grande como o que frequentemente se atribui à educação primária (BANCO MUNDIAL, 1995a, p. 42, grifos nossos).

Observa-se no trecho acima que o investimento em capital humano recomendado pela entidade resumia-se a seguir os interesses do mercado e o que se mostrava essencial era o fato de esse investimento gerar uma taxa de retorno refletida pelo incremento de produtividade.

O Banco ressaltava a importância da educação no combate à pobreza, ao afirmar que “a educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. [...] A educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumentar a mobilidade social” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15-17).

O Banco Mundial, embebido no ideário neoliberal, passava a destacar a importância dos livros didáticos para a melhoria da educação, pois se tratava do único fator utilizado pela instituição para reduzir os gastos educacionais, visto que a valorização do docente ou o enfoque no discente demandariam mais recursos financeiros. A organização desconsiderava parte da literatura educacional e o apelo dos docentes, ao recomendar que as salas de aula tivessem o maior número de alunos possíveis, de modo a propiciar um maior rendimento do montante destinado ao financiamento educacional (OLIVEIRA, 2006). A perspectiva economicista do Banco estava manifesta nessa opção da instituição, em que concepções educacionais são subordinadas às políticas de restrição dos investimentos públicos.

De acordo com a exposição de Silva (2002), a concepção de educação adotada pelo Banco Mundial foi a de investimento industrial, manifestada na racionalização dos custos, na política da concorrência e da competitividade, e na abertura de mercado para a educação privada, voltada para empresários investirem em equipamentos técnicos e de informática e em livros didáticos. Segundo Posar, a concepção adotada pelo Banco:

[...] desenvolve a instrução programada, promove estudos de gestão para melhorar o planejamento e fiscalização, busca equilíbrio entre educação e mercado laboral, avalia resultados prescritos na demanda potencial e efetiva de recursos humanos para o país, reorienta os sistemas educacionais para a capacitação profissional e fomenta os vínculos entre instituições públicas e de capacitação profissional. Contudo, em seu cerne – na organização dos sistemas educacionais –, revela a perversidade da política de equilíbrio

forçado entre a formação escolar e a formação para o trabalho (POSAR, 2012, p. 33).

Silva (2002) expõe uma concepção utilitarista e pragmática da educação adotada pelo Banco Mundial, sendo assim definida como meio para os indivíduos ajustarem-se às transformações sociais e culturais e envolverem-se em atividades de produção, capazes de providenciar e agilizar o desenvolvimento através da formação de trabalhadores capacitados.

Segundo Silva (2002), nos anos 1970, no Banco Mundial despontam projetos de enfrentamento à pobreza e argumentos favoráveis à *Teoria do Capital Humano*, postergando os direitos universais e a formação para a cidadania, a emancipação e a autonomia, redirecionando toda a sua política para o setor educacional. Silva ainda esclarece a base teórica embutida na política educacional do Banco da seguinte forma: “1) *teoria do capital humano*, em que a educação escolar é igual à maior produção e investimentos e 2) teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento” (SILVA, 2002, p. 61, grifo do autor).

O final da Guerra Fria propiciou uma renovação da *Teoria do Capital Humano* e, segundo Leher (1999, p. 25), “[...] a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores”. A *Teoria do Capital Humano* é retomada na agenda do Banco Mundial, que advogava por um aumento do financiamento à educação, o que resultaria na melhoria da distribuição de renda (OLIVEIRA, 2006). Os mutuários do Banco Mundial não apenas acatavam as recomendações orçamentárias, como também, a concepção educacional da teoria. A instituição mantinha interesse pela educação e pelos processos formativos por estes estarem inseridos num ideário neoliberal adotado pela organização (SOUSA, 2014).

3.2 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DO BANCO MUNDIAL

Pronko (2015) afirma que o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) de 1997 revelava um redimensionamento estratégico das ações do Banco Mundial nas áreas sociais e na educação, em particular. A defesa da reforma do Estado — com a diminuição e principalmente a reconfiguração do papel do mesmo na oferta de serviços sociais básicos, passando esse papel a ser desempenhado pelo setor privado — abria caminho para as privatizações. Nesse contexto de privatizações, as parcerias público-privadas na educação

despontavam como uma alternativa mais aceitável do que privatizações diretas da área, o que resultaria na chamada educação terciária. O Banco Mundial começava a desempenhar um papel importante na difusão das parcerias público-privadas como estratégias na educação, visto que:

Dentre as organizações responsáveis pela veiculação das parcerias público-privadas em educação, a Corporação Financeira Internacional (CFI) teve um papel de destaque, articulando esforços de diversos organismos e difundindo orientações de políticas elaboradas por um seletivo grupo de “consultores internacionais”, configurando uma rede de especialistas muito ativa na elaboração de publicações e produção de eventos, com participação de governantes, políticos, agências doadoras, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos, que serviram como caixa de ressonância para a proposta (PRONKO, 2015, p. 100).

Ainda de acordo com Pronko (2015), o CFI tem atuado no desenvolvimento de um marco regulatório apropriado para a educação privada, principalmente no que se refere a modelos de parceria público-privadas. Mesmo diante desse quadro, conforme Oliveira (2006, p.74), “[...] para o Banco Mundial, a maior participação da iniciativa privada na educação não faz com que o Estado deixe de ter responsabilidade no processo educativo”. Nesse contexto, o Estado cumpriria o papel de avaliador e supervisor dos serviços ofertados pelo setor privado e público. Sobre a atuação do CFI, elucida Pronko (2015, p.102), o “*Handbook on PPPs and Education* (‘Manual de parcerias público-privadas e educação’) constitui uma das publicações pioneiras nesse campo, balizando a orientação e os investimentos desse braço do BM na educação”.

A visão da entidade é a de que o Estado deva ter as suas funções mínimas e sem exclusividade na prestação de serviços, pois acreditam que “[...] os Estados devem complementar os mercados, e não substituí-los” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 18). Sobre a posição acerca do papel do Estado referente às políticas sociais, a entidade posiciona-se da seguinte forma:

Embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão e garantia de serviços básicos – educação, saúde e infra-estrutura – não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que seja provedor. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 28).

O Banco, conforme Cruz (2003), recomendava o estabelecimento de parcerias com o setor privado de modo a assimilar o propagado sucesso do mercado e de instituir um novo modelo de gestão educacional. Dessa forma:

O Banco Mundial traça uma proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho; daí a ênfase no ensino fundamental como fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza. Entretanto, o Banco Mundial aponta que a demanda de educação no contexto de economia globalizada deve ser a formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que este possa se adequar com facilidade às aceleradas transformações do mundo do trabalho (CRUZ, 2003, p. 68).

A adoção dessa agenda, por parte do Banco Mundial, nos países periféricos suscitava críticas porque o mesmo não ocorria nos países centrais, que continuavam a ter investimento público no ensino superior, fato esse que poderia acarretar a continuidade da dependência tecnológica dos países periféricos em relação aos demais (CRUZ, 2003).

O Banco Mundial defendia a ideia de que uma responsabilização financeira do setor privado, quanto ao ensino superior e parte do nível secundário, resultaria em governos com maiores recursos financeiros destinados a investimentos na educação básica, aumentando, desse modo, a cobertura educacional que alcançaria uma parcela maior da população (OLIVEIRA, 2006).

A participação da iniciativa privada na educação abre caminho a uma descentralização da política e gestão educacional. Segundo Oliveira (2006), o Banco Mundial apontava para a necessidade dessa descentralização que ocorria mundialmente, independente do sistema político dos países, mas que o processo nem sempre visava a melhoria da qualidade educacional. A instituição, ao apoiar a descentralização, justificava esse apoio no fato de esse processo acarretar a retirada de responsabilidade do Estado na educação, repartindo-a com a comunidade educacional, o que resultaria na diminuição do tamanho estatal. O foco dos governos, nessa perspectiva, deveria ser a ampliação da educação primária, deixando a educação superior a cargo da iniciativa privada, isso tudo em nome, segundo Pronko (2015, p. 96), “[...] de eficiência e eficácia do gasto público”.

A descentralização, sobretudo no que concerne a encargos financeiros com a manutenção de escolas e gestão, passava a ser tema do Banco Mundial, que reiterava a necessidade dos pais e comunidade em geral envolverem-se nos assuntos escolares (CRUZ, 2003). O financiamento educacional, especialmente da educação superior, teria os seus custos

compartilhados entre o Estado e a sociedade, existindo a possibilidade de empréstimos para alunos mais pobres (BANCO MUNDIAL, 1995b).

Segundo Cruz (2003), a autonomia ganhava destaque na formulação de políticas educacionais do Banco, mas com a ressalva de que essa autonomia concernia a uma concepção de desresponsabilização estatal quanto à gestão e ao financiamento educacional. Dessa maneira:

O Banco Mundial procura respaldar-se em argumentos pretensamente técnicos para poder justificar suas políticas e propostas, envolvendo-as com uma aura de cientificidade, mas que na realidade terminam por revelar seu compromisso de imprimir uma lógica mercadológica ao sistema educacional (CRUZ, 2003, p. 68).

O Banco Mundial propunha que a sociedade tomasse para si a incumbência da promoção de políticas sociais básicas já que presumia a inaptidão do Estado em assumir a responsabilidade por todas as necessidades sociais. Dessa forma:

A mensagem é que o Estado pode ficar à altura dos desafios que enfrenta, mas isso somente se, primeiro, ajustar o que procura fazer ao que é capaz de fazer, e, depois, aumentar o número de coisas que pode fazer com habilidade, mediante o fortalecimento das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 19).

O fato de o setor privado ficar responsável pelo atendimento dessas demandas viabilizaria uma diminuição ou restrição das funções estatais que previamente realizaria um ajuste fiscal e promoveria a recuperação do déficit público (CRUZ, 2003). As políticas sociais públicas ficariam restritas à parcela mais pobre da população e quem almejasse algo fora desse padrão básico deveria custear por si próprio esses serviços sociais.

3.3 A ESCOLARIZAÇÃO EM CONTRAPOSIÇÃO À APRENDIZAGEM

O Grupo Banco Mundial, na década de 2010, promoveu uma pesquisa em que consultava diversos atores educacionais internacionais, de modo a traçar uma nova estratégia para a educação, com a mudança do foco da escolarização para a aprendizagem. O Banco apontava que o sistema educacional formal deixou de ser o centro do processo de transmissão do conhecimento, que passava a ocorrer em outros espaços (PRONKO, 2015). Sobre essa mudança de foco da instituição, afirma Pronko (2015, p. 108), “o investimento em educação

deve estar mais voltado para as ‘oportunidades de aprendizagem’, favorecendo mercados de formação que promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento”.

O Banco Mundial salienta, desde a década de 1970, a premência da redução dos custos educacionais através do aperfeiçoamento e desenvolvimento de métodos de aprendizagem que possibilitem essa redução, assim como incentiva países com reduzida escolarização básica a revisar suas estruturas educacionais, isso tudo a partir dos parâmetros de racionalidade econômica (BANCO MUNDIAL, 1975).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), conforme Pronko (2015), nos últimos anos desfrutava de um maior protagonismo quanto à temática educacional, mas o Banco Mundial manteve-se relevante para a área devido à sua capilaridade e poder de persuasão no que se refere à implementação de políticas educacionais em países periféricos. Conforme reforça Torres (1996, p. 126), “o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial”. Silva (2002, p. 99), por sua vez, afirma que, “ao longo de sua trajetória, o Banco Mundial vem ampliando o âmbito de sua intervenção na formulação de políticas e estratégias sob o manto de processos de cooperação técnica e financeira aos países devedores”. Assim, segundo Pronko (2015, p. 109), “ao longo das últimas décadas, o BM tornou-se o principal articulador das orientações de política em educação para os países em desenvolvimento, desempenhando papel preponderante no campo internacional da educação”.

3.4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial — nas décadas de 1960 e 1970, através de empréstimos e créditos — apoiava a criação de escolas secundárias profissionais, gerenciadas por ministérios da educação e da agricultura, bem como de centros de formação, administrados por ministérios do trabalho, com o objetivo de formar jovens para seguirem carreiras como mão de obra qualificada nos setores industrial, comercial e agrícola. O desenvolvimento da educação pós-secundária para técnicos tornou-se um importante componente da sua carteira de investimentos. Muitos países naquela época criavam faculdades para formar instrutores profissionalizantes e o banco ajudava a financiar o desenvolvimento da capacidade de

formação em agências públicas relacionadas às obras civis e de construção, transporte e agricultura (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

Os investimentos do Banco Mundial nos primeiros anos de financiamento a projetos educacionais baseavam-se em duas premissas: a primeira era de que a capacidade de formação profissional pública para qualificação deveria ser o foco do investimento, visto que, na época, a capacidade de formação profissional pública — do empregador ou da propriedade privada —, na maioria dos países em desenvolvimento, estava enfraquecida. Pelo fato de a função do Banco Mundial ser emprestar a governos, o investimento em capacitação profissional do setor público recebeu preferência e, naquele período, o desenvolvimento devia-se em grande parte ao esforço dos Estados, com governos buscando usar todas as formas de educação e capacitação profissional, não somente para aumentar a produtividade, mas também para a construção de nações e sociedades multiculturais (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

A segunda premissa era a de que empregos especializados estariam disponíveis para indivíduos que concluíssem programas de formação pré-contratação. A expansão e modernização das economias justificariam os projetos de investimentos em formação de trabalhadores qualificados e técnicos. Havia um considerável otimismo em relação às perspectivas de emprego para os graduados dos programas de capacitação profissionalizante e de formação técnica nos níveis secundário e pós-secundário e em centros de formação. Em muitos países, a independência foi acompanhada pela política de substituição de trabalhadores qualificados e técnicos expatriados, tanto no setor público quanto no privado. Os países tinham a expectativa de uma rápida e constante expansão econômica resultante do planejamento de investimentos de capital. A falta de trabalhadores qualificados e técnicos para substituir expatriados e pessoal para equipes de expansão das economias criariam gargalos que retardariam os processos de desenvolvimento social e crescimento econômico (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

Essa lógica de investimento em capacitação profissional era suportada pela utilização de técnicas de previsão de necessidade de recursos humanos. O Banco Mundial dispunha de vários níveis de sofisticação e disponibilidade de dados, bem como de previsões utilizadas em seus projetos, o que justificava a expansão de vários tipos de programas profissionalizantes. Outra fundamentação popular nos países em desenvolvimento — mas que recebia menos atenção por parte da entidade — para justificar esses investimentos em programas profissionalizantes era a de redução do desemprego, especialmente dos jovens, proporcionando aos indivíduos competências empregáveis, redirecionando os jovens a

programas profissionalizantes e reduzindo a pressão para o acesso ao ensino superior. Outra razão seria a de que a educação e a capacitação profissional concederiam aos jovens uma postura favorável ao trabalho braçal (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

O interesse do Banco Mundial em relação à educação profissional era justificado, dentre outras formas, pelo fato de as economias em desenvolvimento terem a necessidade de dispor de mão de obra flexível, que se adequasse aos redirecionamentos no mundo do trabalho. O investimento na qualificação dos trabalhadores era tão necessário quanto o maior investimento de capitais em áreas fulcrais ao desenvolvimento econômico. Tanto o setor público quanto o privado deveriam participar na formulação de estratégias que assegurassem aos trabalhadores uma maior aptidão de modo a estarem a par das transformações atuais (WORLD BANK, 1991).

No início dos anos 1980, com o acúmulo de evidências dos projetos financiados pelo Banco Mundial, algumas premissas da instituição começaram a sofrer questionamentos. Avaliações de projetos concluídos em muitos países relataram que grandes porcentagens de graduados em programas profissionalizantes não conseguiam encontrar emprego para que utilizassem suas competências. Além disso, muitas instituições de capacitação profissional foram subutilizadas e os custos por aluno eram de duas a quatro vezes maiores que os da educação geral. A capacitação profissional ofertada era de baixa qualidade devido ao fato de os países terem extrema dificuldade em contratar e reter instrutores profissionalizantes e professores com competência e experiência necessárias ou para pagar pelos altos custos da utilização e manutenção das oficinas (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

Programas profissionalizantes em escolas secundárias, incluindo escolas diversificadas, pareciam ser particularmente ineficazes, embora problemas semelhantes tenham sido encontrados em algumas formações profissionais e projetos educacionais técnicos pós-secundários. Entretanto, havia algumas exceções como na República da Coreia, que apresentava experiências bem-sucedidas com escolas de ensino médio profissionalizantes, centros de capacitação profissional de mão de obra e faculdades técnicas de curta duração ou como o êxito obtido pelos projetos de formação profissional na Jordânia e no Brasil. Investimentos exitosos também eram encontrados em outros países (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

A explicação para a diferença entre iniciativas bem-sucedidas e malsucedidas poderia estar nas diferentes taxas de expansão econômica entre os distintos países que tinham investimento público na formação profissional. Em muitos países, o crescimento e a criação de empregos ficaram muito aquém das projeções nas quais as necessidades de mão de obra

foram estimadas, levando a reduzidas perspectivas de emprego para os graduados. Já em outros países, a rápida expansão econômica permitiu que a maioria dos graduados encontrasse empregos qualificados. No entanto, padrões variados de crescimento econômico não forneciam uma resposta completa. Então, considerou-se que havia outros fatores envolvidos, entre eles, a forma como as instituições foram planejadas e gerenciadas e os problemas de implementação de projetos (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

As experiências proporcionadas pelos projetos de capacitação profissionais financiados pelo Banco Mundial mostraram retornos de investimentos positivos em alguns países e negativos em outros. Havia indicações de que a capacitação profissional via empregadores, incluindo capacitação profissional informal no trabalho, eram uma maneira mais rentável de desenvolver as competências dos trabalhadores do que capacitação ou formação profissional pré-contratação. Esses estudos, no entanto, eram falhos em explicar o porquê desses programas estarem fracassando (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

O Banco Mundial, na década de 1980, após avaliações de projetos focados na educação profissional, observou na abordagem de profissionalização do currículo secundário um enfoque que agradava aos planejadores de educação nacionais da entidade por essa ser uma maneira comparativamente mais econômica de desenvolver competências empregáveis, reduzindo dessa forma as pressões de acesso ao ensino superior. Estudos feitos pela entidade mostravam que programas profissionalizantes diversificados não eram mais econômicos do que a educação secundária geral e a acadêmica na colocação de alunos em empregos qualificados, nem dissuadiam as aspirações dos jovens em entrar na universidade. Havia então, nesse período, dúvidas sobre qual deveria ser o papel a ser desempenhado pelo Estado na oferta de capacitação profissional antes do emprego e se era um bom investimento de recursos públicos (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

Na década de 1980, muitos países em desenvolvimento buscavam realizar mudanças significativas nas suas estruturas econômicas, com rápidas transformações de padrões de emprego sobre setores e indústrias. Essas modificações, por sua vez, supunham não só alterar as competências exigidas na sociedade, mas também os incentivos para indivíduos e empregadores investirem em capacitação. Mudanças tecnológicas aceleradas estavam colocando novas pressões sobre os sistemas de qualificação/capacitação. Os efeitos dessas transformações nos países em desenvolvimento eram incertos e levantavam-se dúvidas sobre a capacidade dos sistemas públicos de educação e formação profissional e técnica de serem eficiente nas novas áreas de qualificação, já que não eram capazes cumprir com a tarefa em ofícios tradicionais e ocupações técnicas (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

Na década de 1990, o Banco Mundial alterou a sua abordagem da oferta de um sistema liderado por parte do Estado de provisionamento da educação e capacitação profissionalizante para uma nova abordagem, de demanda, enfatizando reformas para melhoria da eficiência dos prestadores públicos e estimulando a oferta privada de capacitação profissional dentro de um ambiente político adequado e por meio de incentivos selecionados (MIDDLETON; ZIDERMAN, 1997).

O Banco Mundial, mesmo se dispondo a financiar a educação profissional, defendia que a gestão da mesma deveria ser feita pelo setor privado (LAUGLO, 1997; CUNHA, 2000; SOUSA, 2014). Embora reconhecendo a importância da educação profissional, a organização salientava que o Estado só deveria financiar capacitação profissional quando o indivíduo não o pudesse fazer, quando o setor privado não pudesse atender às demandas existentes ou quando fosse necessário prover uma nova formação aos trabalhadores desempregados devido às mudanças verificadas na economia (OLIVEIRA, 2006). Assim, o processo de capacitação profissional deveria ser o mais curto possível, de modo a diminuir o impacto do custo desses programas no orçamento público e possibilitar rapidamente uma nova colocação aos trabalhadores. Na década de 1990, alertava Lauglo (1997, p. 18), “as políticas do Banco Mundial para a educação profissional vinham sendo inconsistentes”.

Segundo Sousa (2014, p. 103), “para instituição, as escolas profissionalizantes de financiamento público devem passar a ser providas e gerenciadas pelo setor privado”. Oliveira (2004, p. 8), por sua vez, afirma que “compreende, o Banco Mundial, ser obsoleta a intervenção estatal na formação profissionalizante, em virtude de direcionar seu processo de formação alheio às necessidades reais do mercado”. Dessa forma, caberia então ao setor privado a escolha de como impulsionar e assegurar que a formação de recursos humanos seja a conveniente aos seus interesses. Segundo Middleton e Ziderman (1997), o investimento dessa instituição tinha sido deslocado da educação e capacitação profissionalizante em direção à educação geral, incluindo a educação universitária. Dentro da educação voltada para o mundo profissional, o apoio a escolas secundárias diversificadas foi extinto, assim, o apoio à formação profissional aumentou enquanto o apoio ao ensino médio profissionalizante foi reduzido.

A iniciativa privada, na concepção do Banco Mundial, seria o melhor avaliador e orientador de recursos humanos para o desenvolvimento. O Estado não deveria intervir na educação profissional, excetuando certas circunstâncias, pelo fato de não orientar esse processo de formação de maneira adequada às necessidades do mercado (OLIVEIRA, 2006).

O gerenciamento da formação de nova mão de obra ficaria sob a responsabilidade da iniciativa privada. A organização justifica o seu posicionamento no trecho a seguir:

Em geral, a capacitação profissional proporcionada por iniciativa da empresa é o meio de maior custo/eficiência para o desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores. Em comparação, na maioria dos países, a capacitação profissional proporcionada pelo governo em centros estatais e especialmente o ensino profissionalizante revelaram-se caros e em muitos casos dotaram os participantes de pouco mais do que algumas aptidões comerciáveis. Seria preciso encontrar fórmulas para reorientar as instituições públicas de capacitação profissional, em atenção às demandas dos consumidores e do mercado. Muitas vezes, a melhor maneira de fazer isso consiste em transferir o financiamento público daqueles que proporcionam capacitação profissional para o lado da demanda do mercado, possibilitando à população alvo de trabalhadores comprar capacitação profissional num ambiente onde existe concorrência entre fornecedores alternativos (BANCO MUNDIAL, 1995a, p. 46-47).

O Banco Mundial compreendia que, pelo fato de a educação profissional propiciar um retorno individual, cabia a cada indivíduo custear essa formação visando a redução de custos desse processo (OLIVEIRA, 2004). Para Lauglo (1997), o Banco Mundial, em seu documento Prioridades e Estratégias para a Educação de 1995, descartava a educação profissional e trazia um viés contrário às escolas profissionalizantes e, em particular, contra aquelas de financiamento público. Essa concepção seria preconizada no trecho:

Individualmente ou em grupo, os empregadores oferecem capacitação profissional em serviço para seus trabalhadores, ou, então, contratam essa capacitação profissional com firmas especializadas. Grupos de empregadores e associações profissionais estão envolvidos no estabelecimento de padrões de contribuição financeira para a qualificação profissional, assim como no estabelecimento dos resultados desejáveis de aprendizagem no setor educacional em geral (BIRD, 1999, p. 21).

O Banco Mundial defendia que os níveis da educação primária, secundária e profissional não deveriam estar articulados, além disso, argumentava que os resultados da educação profissionalizante fora do espaço de educação formal seriam melhores (WORLD BANK, 1991; CUNHA, 2000). Para a instituição, a educação profissional requeria um modelo flexível, devendo ser praticada em organizações que detivessem certa autonomia de modo a agir de acordo com preceitos do mercado econômico (WORLD BANK, 1991).

As instituições de ensino profissional deveriam ficar fora da alçada de ministérios da educação, recomendando-se que seria melhor que o ensino profissional fosse ministrado após o fim do ensino secundário (BANCO MUNDIAL, 1991; CUNHA, 2000). Esse

posicionamento é oposto ao defendido pelo Banco Mundial na década de 1970 sobre financiamento público da educação, quando a instituição subordinava os empréstimos à junção da educação profissional com a secundária, junção essa que, na atualidade, é defendida apenas para os países desenvolvidos (SOUSA, 2014). A orientação da instituição de separação do ensino profissional do ensino médio objetivava a redução de custos na educação, visto que a educação profissional se mostrava deficitária em relação ao ensino geral (OLIVEIRA, 2004).

Na visão do Banco Mundial, a *Technical and Vocational Education and Training – TVET* (Educação e Capacitação Técnica e Profissional) deve atender às necessidades sociais e econômicas dos jovens, aumentando suas competências profissionais e elevando os padrões de desempenho em seu local de trabalho. O objetivo era garantir que as instituições de *TVET* forneçam força de trabalho com competências, conhecimentos e atitudes adequadas para melhorar a produtividade e capacidade de impulsionar o desenvolvimento nacional (WORLD BANK, 2011).

4 AS PROPOSTAS E INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Este capítulo propõe-se a apresentar as concepções do Banco Mundial quanto à educação profissional no contexto brasileiro, com enfoque no seu financiamento. As mudanças propostas pela entidade às políticas públicas voltadas para a educação profissional visavam uma formação profissional adaptada ao novo papel do Estado no desenvolvimento. O foco será dado ao financiamento desse subsetor educacional no contexto de ajustes estruturais e reformas socioeconômicas. O modo como as propostas e recomendações da entidade influenciou a tomada de decisão dos governos brasileiros é o cerne da discussão neste capítulo.

4.1 AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os capítulos anteriores demonstraram a inequívoca influência do Banco Mundial nas definições das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, com especial interesse na América Latina e em particular no Brasil.

Segundo Silva (2003), o Banco Mundial concedeu o seu primeiro financiamento ao Brasil, destinado ao projeto de criação de uma escola técnica em Curitiba, no ano de 1949. Desse modo, começava a relação de assistência técnica e cooperação na área econômica e social entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação brasileiro.

O Banco Mundial privilegiava a educação profissional nas décadas de 1960 e 1970, financiando escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas no Brasil. Durante as décadas de 1970 e 1980, a entidade apoiou alguns dos sistemas de capacitação profissional, no entendimento da instituição, mais eficazes em países em desenvolvimento, entre eles a *Vocational Training Corporation* na Jordânia e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) no Brasil (WORLD BANK, 1991).

Os anos 1980 foram marcados pela ampla adoção do ideário neoliberal por parte do Banco Mundial, como já posto nos capítulos anteriores, fato esse que reverberava nas suas propostas e recomendações aos países em desenvolvimento, que solicitavam empréstimos junto à instituição. A entidade acreditava que, naquele momento, os governos estavam, “[...]”

se tornando menos produtores diretos e fornecedores de bens e serviços e mais os facilitadores e reguladores da atividade econômica” (BIRD, 1999, p. 16).

O Banco, até a década de 1980, concentrava a sua disponibilização de recursos financeiros no ensino profissionalizante, mas, nesse período, houve uma mudança de prioridade de investimento, passando a educação básica a ter preferência quanto a empréstimos e ajuda da instituição. A organização apontava que o Estado seria ineficiente em viabilizar uma mudança no panorama de deterioração social, devido às frequentes crises econômicas nessa década. Para a instituição, a iniciativa privada deveria atuar de maneira mais efetiva na educação, saúde, saneamento básico e outras atividades sociais (OLIVEIRA, 2006).

A instituição a partir dos achados das pesquisas da *Operations Evaluation and Education and Training Departments*, como os estudos da *Annual Review of Project Performance Results* de 1975 à 1989, passava a reduzir significativamente o seu apoio técnico e financeiro à escolarização diversificada e profissional (WORLD BANK, 1991). O relatório *Education Sector Strategy* (1999) constatava que o volume financeiro dos empréstimos do Banco para capacitação profissional foi reduzido a partir da década de 1980 devido, em partes, à nova ênfase na educação básica e a um questionamento das abordagens tradicionalmente utilizadas na capacitação profissional.

O entendimento do Banco Mundial ao elaborar propostas para a educação era de que a área constituía uma oportunidade para que a parcela da população com renda mais baixa adquirisse competências que viabilizassem bons empregos. Conseqüentemente, isso lhes proporcionaria melhores salários e melhorias na sua condição social. A educação, na visão do Banco, apresentava um caráter individualista e econômico (OLIVEIRA, 2006). Essa visão ampara-se na releitura da *Teoria do Capital Humano*. Assim, de acordo com Kuenzer:

Era preciso disseminar uma teoria que mostrasse que o sacrifício era temporário, e assim que se obtivessem maiores taxas de crescimento econômico, a sua distribuição favoreceria a todos. Simultaneamente, essa ideologia deveria apontar o caminho, em termos individuais, para o atingimento de níveis mais altos de renda, que seria a qualificação profissional, que, aumentando a produtividade marginal, causaria elevação de salário (KUENZER, 1991, p. 7).

A proposta do Banco visava que essa aprendizagem ocorresse em locais não institucionalizados, de modo a reduzir os encargos públicos com estrutura escolar. Partindo desse princípio, o final da década de 1980, no Brasil, ficou marcado por uma

“descentralização administrativo-financeira” que redesenharia as atribuições de União, dos Estados e dos Municípios com uma priorização de uma educação profissional de curta duração. A pauperização do caráter científico-filosófico da educação advinha da municipalização proporcionada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n.º 9.224/96, que ficava comprovada na reforma curricular do ensino fundamental e no desmantelar dos centros de ensino tecnológico, os chamados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (LEHER, 1999). A “descentralização administrativo-financeira”, retirava do Estado uma parte substancial do encargo de financiamento da educação profissional.

Os anos 1990 na América Latina e no Brasil, em particular, marcaram um período de redemocratização política e de forte incentivo das instituições multilaterais à promoção da reforma do Estado, no qual a educação estava inserida. O Banco Mundial ressaltava a importância da educação afirmando que “o progresso na educação é um requisito central para sustentar o crescimento a longo prazo assim como aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 95).

O Banco Mundial, no seu relatório *Vocational and Technical Education and Training – A World Bank Policy Paper* de 1991, propunha uma nova abordagem para a concepção de políticas de capacitação profissional pública que poderiam auxiliar os formuladores de políticas públicas dos países em desenvolvimento na criação de estratégias que garantissem as qualificações necessárias aos trabalhadores para que as economias se desenvolvessem e que os objetivos de equidade para os pobres e socialmente desfavorecidos fossem tratados de forma eficaz (WORLD BANK, 1991).

Este documento (1991) foi a segunda publicação do Banco Mundial focada em distintos subsetores da educação, já que a publicação anterior foi direcionada à educação primária. O texto foi desenvolvido pela área de Divisão de Educação e Emprego do Departamento de População e Recursos Humanos – *Education and Employment Division of the Population and Human Resources Department*. As mensagens políticas presentes na publicação foram desenvolvidas com a consulta a ministros e altos funcionários dos Ministérios do Trabalho, Educação, Planejamento e Finanças de 53 países em desenvolvimento e com a colaboração de representantes de agências multilaterais e bilaterais de assistência (WORLD BANK, 1991).

A melhoria da produtividade econômica, na visão do Banco, seria um fator imprescindível para que os países em desenvolvimento se tornassem competitivos em um cenário de rápidas mudanças econômicas e tecnológicas no início da década de 1990. Essas

mudanças demandariam que os países em questão formassem uma força de trabalho dotada de flexibilidade para adquirir novas qualificações/habilidades profissionais. A instituição salientava que o nível de qualificação profissional dos trabalhadores e técnicos qualificados de um país era primordial para a flexibilidade e produtividade da sua força de trabalho, pois trabalhadores e técnicos qualificados aumentariam a qualidade e eficiência do desenvolvimento, produção e manutenção de produtos, cabendo aos mesmos supervisionar e treinar trabalhadores com menos qualificações profissionais (WORLD BANK, 1991).

O Banco, em seu relatório *Vocational and Technical Education and Training* de 1991, defendia que o uso mais rentável de recursos financeiros públicos para melhoria da produtividade e flexibilidade da força de trabalho seria o investimento na educação geral nos níveis primário e secundário. Na visão da instituição, além de gerar amplos benefícios para a sociedade, a educação geral aumentaria diretamente a produtividade do trabalhador e também o acesso dos mais pobres e dos grupos socialmente desfavorecidos à formação profissional e emprego assalariado. A concepção defendida pelo Banco era a de que a formação profissional em qualificações específicas seria mais eficaz quando assentada em uma base sólida de educação geral (WORLD BANK, 1991).

O Banco Mundial (1995) enfatizava que a experiência educacional internacional indicava que a educação e a capacitação profissional e técnica seriam mais eficazes quando ensinadas após uma sólida educação geral, e quando associadas ao trabalho. Uma educação geral forte poderia ser mais eficaz, e muito mais eficaz em função dos custos, do que a disponibilização de conhecimentos profissionais e técnicos específicos, pois prepararia os trabalhadores para adquirirem conhecimento no trabalho.

O Banco argumentava que os recursos financeiros extras utilizados por muitos países em desenvolvimento para substituir parte do currículo acadêmico com alguns cursos profissionalizantes seria mais acertadamente investido na melhoria do desempenho no currículo acadêmico ou na expansão do acesso à educação geral. A instituição entendia que programas diversificados no ensino médio não seriam mais eficazes do que o ensino médio acadêmico na capacitação de formandos para entrarem no trabalho assalariado ou no autônomo. A formação limitada ofertada em programas diversificados geraria, segundo a própria instituição, qualificações igualmente limitadas e em nada mudaria as pretensões dos estudantes de entrarem no ensino superior ou de terem empregos em trabalhos “intelectuais” (WORLD BANK, 1991).

O Banco Mundial admitia ser oportuna a intervenção estatal na capacitação de trabalhadores, no caso de necessidade de compensação de imperfeições específicas do

mercado, com ações como reembolso dos custos de capacitação/formação profissional de modo a estimular a demanda das empresas por capacitação/formação profissional. Contudo, a instituição alertava que programas de reembolso deveriam ter um monitoramento meticuloso e consistirem em uma política transitória por parte de governos (WORLD BANK, 1991). Essa concepção vai de encontro aos preceitos defendidos pelo neoliberalismo de ação estatal somente em casos extremos e de forma limitada. Nesse caso, a intervenção deveria ocorrer até que se construísse, com incentivos governamentais como redução de barreiras de entrada de mercado, uma capacidade de formação/capacitação profissional privada que desse conta da demanda existente por tal serviço.

O relatório *Vocational and Technical Education and Training* de 1991 apontava que agências multilaterais desempenhavam o papel de doadoras para a criação de sistemas públicos de capacitação profissional nas décadas anteriores a 1990. Em diversos casos, segundo o Banco, o histórico de capacitação profissional seria insatisfatório por não se restringir a ser uma compensação pela oferta limitada de capacitação profissional privada e por ter outros propósitos como redução do desemprego juvenil, criação de uma reserva de trabalhadores qualificados ou a tentativa de redirecionar as aspirações de estudantes de entrarem no ensino superior. Na falta de uma expansão sustentada de empregos assalariados, tais políticas ocasionariam tanto uma oferta de capacitação profissional pública excessiva, como níveis reduzidos de colocação de trabalhadores formados em ocupações que empregassem as suas novas qualificações. Desse modo, recursos financeiros públicos seriam desperdiçados. Ademais, muitos países julgavam ser difícil prover o financiamento adequado para essas instituições públicas, o que acarretava níveis reduzidos de qualidade de capacitação profissional e diminuição do impacto dessa capacitação na produtividade (WORLD BANK, 1991).

O Banco Mundial reiterava que os governos deveriam fornecer capacitação profissional de forma eficiente. Explicitava que registros mostrariam que a capacitação profissional pública poderia ser econômica no momento em que fosse capaz de atender às forças de mercado, com capacitação de qualidade adequada que resultasse em elevadas taxas de colocação, e também quando os custos dessa capacitação fossem bem gerenciados. Seria indiferente se a capacitação profissional fosse pública ou privada se houvesse uma adequada gestão da qualidade. O documento constatava que esses fatores explicariam as taxas sociais de retorno para a capacitação profissional pública pré-contratação variando de 12% à 25% no Botswana, Coreia do Sul, Brasil e Colômbia (WORLD BANK, 1991). De acordo com o Banco:

Existem seis elementos-chave nas estratégias para aprimorar a capacitação profissional pública: escolher os objetivos apropriados, aperfeiçoar a orientação para o mercado no planejamento, aprimorar a capacidade de resposta institucional às forças do mercado, *empregar recursos financeiros de capacitação de forma eficiente*, reforço da capacidade de aplicação de políticas e *diversificação de fontes de financiamento* (WORLD BANK, 1991, p.12, tradução nossa, grifo nosso).

Segundo o Banco Mundial seria necessária a utilização de maneira eficiente do recurso financeiro para capacitação profissional, já que a organização reiterava que uma boa formação profissional teria um custo maior que o da educação geral e afirmava que “[...] onde a capacidade de capacitação profissional pública for subutilizada, a fusão em menos instituições com melhor financiamento é uma primeira opção” (WORLD BANK, 1991, p. 14, tradução nossa). O Banco Mundial propunha que, para uma melhor alocação de recursos, deveria ocorrer uma redução do número de instituições públicas ofertantes dessa capacitação profissional.

A fusão dessas instituições poderia ser alcançada através da conversão de escolas profissionais em escolas de currículos gerais de baixo custo, ou entregando essas escolas a organizações com as informações e os recursos financeiros necessários para uma operação eficaz como empresas, associações empresariais ou ONGs. Essa fusão seria particularmente atraente em locais onde a oferta de trabalhadores qualificados de instituições mal financiadas excedesse em muito a demanda efetiva por emprego ou em locais nos quais as instituições de capacitação profissional fossem muito pequenas para alcançar economias de escala (WORLD BANK, 1991).

O Banco Mundial (1991) reiterava a necessidade do aumento de recursos financeiros para a educação primária, que passou a ser privilegiada nos países em desenvolvimento. Segundo a instituição, não haveria uma forte reivindicação por recursos financeiros para capacitação e formação profissional na maioria dos países periféricos. Para a educação profissional, a organização defendia a ideia de diversificação de fontes de financiamento de modo a aumentar as contribuições de empregadores e aprendizes. Segundo o Banco Mundial:

A recuperação direta de custos dos empregadores é a mais eficiente fonte de financiamento, seja por meio do subsídio do empregador de aprendizes ou através de contratos de serviços de capacitação profissional. Recuperação de custos de aprendizes é uma opção se as taxas também forem cobradas para o ensino médio ou educação pós-secundária; caso contrário, recuperação de custos para capacitação profissional levanta questões significativas de paridade. A renda da venda de produtos e serviços de capacitação profissional fornecerão uma fonte importante de receita em vários países. Deve-se ter cuidado, no entanto, para atingir um equilíbrio entre a

capacitação profissional e a produção de bens de modo a evitar tirar proveito de estudantes, subsidiando a competição com empresas privadas e reduzindo a qualidade da capacitação profissional (WORLD BANK, 1991, p. 12, tradução nossa).

Os objetivos principais da política de financiamento de capacitação profissional em países em desenvolvimento, segundo o Banco Mundial (1991), deveriam ser garantir o equilíbrio do financiamento necessário para desenvolver capacidade institucional sustentável e assegurar o nível de financiamento necessário para aprimorar a capacitação profissional pública. O financiamento orçamentário dos governos seria frequentemente inadequado para alcançar ambos os objetivos.

O Banco Mundial concebia que o aporte financeiro público direcionado à capacitação e formação profissional seria menos importante que investimentos em educação primária, pois essa traria mais equidade e externalidades positivas associadas à educação. No entanto, os benefícios sociais externos da capacitação profissional, muitas vezes, justificam o financiamento de governos — ao menos de atividades centrais como política, planejamento e controle de qualidade, bem como de qualificações estratégicas para planos de crescimento econômico. Segundo a instituição, devido às restrições orçamentárias e buscando eficiência, os governos deveriam limitar o aporte financeiro e diversificar as fontes de financiamento da capacitação profissional. Os custos de capacitação profissional deveriam ficar a cargo de empregadores e trabalhadores que receberiam os benefícios dessa capacitação. Incentivos a empresas e instituições particulares para fornecer capacitação ajudariam nesse ensejo. Outras opções incluiriam impostos sobre folha de pagamento de empresas e recuperação de custos direto de empregadores e estagiários (WORLD BANK, 1991).

O Banco Mundial (1991) apontava que os impostos sobre as folhas de pagamento dos empregados vinham sendo utilizados de forma eficaz no financiamento da capacitação profissional, na promoção de assistência técnica e em programas de financiamento para desenvolver o empregado, aumentando, desse modo, o interesse do empregador na capacitação profissional.

O relatório *Vocational and Technical Education and Training* de 1991 sinalizava um risco de que o financiamento por meio de impostos pudesse conduzir à ineficiência e excesso de burocracia na capacitação profissional e que esses riscos poderiam ser minimizados canalizando o financiamento por meio de autoridades nacionais de capacitação profissional, revisando periodicamente as alíquotas de impostos, diversificando as alíquotas de impostos entre setores e indústrias de modo a corresponder aos custos da capacitação profissional,

garantindo que esses fundos não fossem usados para outros fins, e usando os recursos para desenvolver a capacitação profissional fornecida por empresas. O documento apontava que impostos sobre a folha de pagamento seriam mais apropriados para implementação em países de renda média do que em países de baixa renda, pois nestes os mecanismos de arrecadação de impostos não seriam os mais adequados. O mecanismo deveria ser transitório e durar até ao momento em que as instituições de capacitação privadas estivessem consolidadas e o financiamento direto de aprendizes e empregadores fosse ampliado (WORLD BANK, 1991).

O dispositivo provou ser muito proveitoso na construção de instituições de capacitação profissional e fortaleceu o envolvimento do empregador no processo. O Brasil, na década 1940, foi pioneiro na adoção do modelo latino-americano do mecanismo de impostos sobre a folha de pagamento, que gerava receitas para financiar a capacitação profissional fornecida pelo setor público. O Decreto-Lei nº 4.048/1942 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ao mesmo tempo, começava a aplicação desse mecanismo de custeio das escolas de aprendizagem através do pagamento mensal por parte dos trabalhadores. O mecanismo foi utilizado em muitos países de renda média como fonte de recursos financeiros para capacitação profissional, que de outro modo não estariam disponíveis para o setor público (BRASIL, 1942; WORLD BANK, 1991).

O Banco defendia que a capacitação profissional fornecida pelo empregador e financiada por empresas e trabalhadores seria altamente eficiente. Os custos de capacitação profissional em grandes empresas e algumas firmas menores, que capacitam formalmente e têm *know-how* e tecnologia necessárias para desenvolver novas qualificações aos funcionários, geralmente seriam menores quando comparado aos ofertados na capacitação profissional pré-contratação em escolas de formação profissional e centros de capacitação profissional. Além disso, o impacto econômico da capacitação ofertada pelos empregadores tenderia a ser mais elevado (WORLD BANK, 1991).

O Banco Mundial (1991) apontava que questões centrais na formulação dos objetivos e estratégias de políticas de capacitação profissional são “quando” e “por que” os governos deveriam financiar ou fornecer capacitação de qualificações e técnicas profissionais, dado o nível e a eficiência potencial da capacitação profissional fornecida por empregadores e instituições de capacitação profissionais privadas. A instituição aponta que:

Não há justificativa abrangente para o financiamento público e a disponibilização de capacitação profissional. Ao invés, os recursos públicos serão usados de forma mais eficiente quando as políticas de capacitação profissional forem projetadas para superar, ou compensar, fatores que

restringem a capacitação profissional no setor privado. Esses fatores incluem incentivos desvirtuados para investimento em capacitação por indivíduos e empresas, fraco potencial de capacitação profissional no setor privado, e a presença de benefícios sociais externos de treinamento não obtidos por trabalhadores ou empregadores. Os governos podem também subsidiar programas de capacitação profissionais selecionadas por razões de equidade (WORLD BANK, 1991, p. 20, tradução nossa).

O Banco Mundial (1991), ao discutir a questão do financiamento inadequado da educação profissional, pontuava que governos de países em desenvolvimento poderiam ter dificuldades em suprir com os custos da capacitação e educação profissional que poderiam ser de duas a três vezes mais onerosos que uma formação acadêmica geral, devido às turmas pequenas, os altos custos de instalações, equipamentos e materiais instrucionais e a necessidade de pagar salários mais altos para instrutores competentes. Caso esses custos não fossem supridos, o resultado poderia ser capacitações profissionais inadequadas e redução da empregabilidade dos formados. A instituição afirmava que, em países onde as condições econômicas restringem os orçamentos públicos, esse fato poderia comprometer a utilização de recursos financeiros no aprimorar da flexibilidade da capacitação profissional em resposta às constantes mudanças econômicas.

Segundo o Banco Mundial (1991), para suplantar tais restrições, os governos precisariam ter uma estratégia clara para o desenvolvimento de qualificações profissionais dos aprendizes. Nessa estratégia, incluiriam algumas ações estatais, tais como: fortalecimento dos ensinos fundamental e médio, aperfeiçoamento da capacitação profissional ofertada pelo setor privado e melhoria da eficácia e eficiência da capacitação profissional pública.

O Banco Mundial (1991) afirmava que, na década de 1970, apoiava fortemente o ensino médio diversificado, com um currículo profissionalizante, e elucidava que esse ensino teria um custo muito alto por aluno e seria menos eficaz, quando comparado ao ensino médio acadêmico, em permitir que formados encontrassem empregos remunerados ou trabalhassem no setor informal. Um dos motivos apontados para o custo e ineficácia deste ensino médio diversificado seria o fato de a maioria dos países periféricos continuamente não conseguirem arcar com professores competentes, equipamentos e materiais de instrução necessários para ministrar os cursos com um nível de qualidade aceitável. Os recursos financeiros necessários para essa diversificação, na visão do Banco Mundial, seriam melhor empregados no ensino médio acadêmico, que teria um maior potencial de promover o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento. Segundo essa instituição (1995), a rentabilidade do ensino médio geral seria maior que as do ensino secundário profissional especializado.

Para o Banco (1991), como uma maneira de promover a equidade, seria justificável utilizar subsídios públicos, desde que não fossem abrangentes, para capacitação profissional dos mais pobres, mulheres e minorias. A escolarização e capacitação profissional pré-contratação ofertada pelo Estado seria um desperdício de recursos financeiros, além de ser ineficiente.

Uma alternativa apontada pelo Banco Mundial (1991) para auxiliar na melhoria da eficácia e eficiência da capacitação profissional pública seria que parte dessa capacitação fosse transferida para ONG's devido ao fato de serem dispendiosas a criação de uma estrutura que permitisse o pagamento de cursos a desempregados, adaptação das reais demandas por capacitação profissional e criação de um sistema para colocação de formados em vagas de trabalho.

4.2 O LUGAR DELIMITADO PARA O SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Banco Mundial defendia uma maior articulação entre formadores profissionais e empresariado local, o que resultaria na redução de custos com a educação profissional possibilitando a esses formadores a comercialização de serviços que, desse modo, subsidiariam os seus gastos. Segundo a organização (1995), o setor privado deveria participar diretamente do fornecimento, financiamento e gestão das escolas profissionais. A respeito do contexto brasileiro, Oliveira trata que:

[...] a abertura da educação profissional e da superior à iniciativa privada objetiva, principalmente, retirar da responsabilidade do Estado o financiamento dessas modalidades de ensino e, por conseguinte, ajustar a política educacional brasileira aos ditames do 'Estado mínimo', da redução do gasto público e de uma economia de mercado (OLIVEIRA, 2006, p. 100).

A intervenção do setor privado, na visão da entidade, traria eficiência e, como consequência, reduziria a responsabilidade estatal de financiar a educação profissional. Elucida Oliveira:

Quanto à educação profissional, o Banco Mundial, embora destaque a sua importância para a formação de uma mão de obra adequada à nova realidade do setor produtivo, não aceita que o Estado tenha uma intervenção acentuada nesta área. De acordo com suas proposições, a iniciativa privada mostra-se

muito mais competente para realizar a qualificação de futuros trabalhadores, Neste sentido defende que o Estado só atue em situações nas quais a iniciativa privada não consiga fazê-lo. A importância da iniciativa privada na educação profissional justifica-se segundo o Banco Mundial, pela incapacidade de as instituições públicas acompanharem, com eficiência, as modificações no Mundo de trabalho (OLIVEIRA, 2006, p. 98).

O Banco defendia que a capacitação profissional ofertada por empregadores privados e instituições de capacitação profissional do setor privado poderia ser a maneira mais eficaz e eficiente de desenvolver as qualificações da força de trabalho dos países em desenvolvimento. O setor privado garantiria, dessa forma, vagas de emprego e os custos dessa capacitação profissional seriam menores quando comparados à capacitação pré-contratação ofertada pelas escolas públicas. Isso aconteceria porque o setor privado teria tecnologia e supervisores com experiência para prover capacitação profissional de qualificações tradicionais, assim como de qualificações atualizadas (WORLD BANK, 1991). Para o Banco Mundial (1995, p. 8), “[...] a educação profissional funciona melhor quando o setor privado está diretamente envolvido em seu fornecimento, financiamento e direcionamento”.

O relatório *Education Sector Strategy* (1999) do Banco Mundial mostrou que uma das áreas prioritárias da instituição na promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem seria a de reformas do sistema de ensino, onde provedores e financiadores fora do governo fariam parte da estratégia de expansão da oferta educacional, especialmente de vagas secundárias e terciárias e de capacitação técnico e profissional, de modo a incentivar o investimento de organizações sem fins lucrativos, grupos e empresários na educação. O documento apontava que os governos continuavam sendo os maiores financiadores e provedores de educação na maioria dos países, mas não deveriam ter a total responsabilidade por ela, principalmente de financiamento, pois questões fiscais, incluindo reclamações conflitantes sobre fundos públicos, tornavam difícil para a maioria dos governos o papel de únicos provedores de uma educação gratuita para todos os níveis. O Banco Mundial, por sua vez, alegava existirem muitas áreas de prestação de serviços educacionais, como livros didáticos e capacitação profissional, onde outros agentes, que não governos, tendem a ser mais eficazes e eficientes.

Segundo o *Vocational and Technical Education and Training* de 1991, os custos e benefícios do empregador sobre a capacitação profissional privada deveriam ser compartilhados equitativamente entre trabalhadores e empregadores. Os trabalhadores contribuiriam para esses custos, aceitando salários mais baixos durante a capacitação profissional para, posteriormente, se beneficiarem de salários mais altos, por outro lado, os

empregadores aceitariam uma menor produtividade de *trainees*, pagando os custos diretos da capacitação profissional e se beneficiando futuramente de uma maior produtividade na empresa (WORLD BANK, 1991).

O relatório alertava que, em certos contextos, por incerteza quanto aos benefícios da capacitação profissional, empregados e empregadores demonstrariam pouca disposição em custear a capacitação, cabendo então ao Estado o papel de assegurar essa capacitação profissional. Especialmente em países de baixa renda, os governos deveriam financiar e fornecer capacitação profissional. Todavia, o Banco reforçava que essa responsabilidade deveria ser transitória pois, futuramente, com a constante melhoria da competência na oferta de capacitação profissional por parte de empregadores e fornecedores privados, os mesmos passariam a ter a incumbência de fornecer essa capacitação (WORLD BANK, 1991).

4.3 A ADESÃO DA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO BANCO MUNDIAL PELOS GOVERNOS BRASILEIROS

Em meados dos anos 1980, o Governo Federal instituía o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), financiando pelo Banco Mundial, com uma forte influência da *Teoria do Capital Humano*, que previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º Graus. O relatório apresentava algumas recomendações advindas da constatação de que os custos com os alunos das Escolas Técnicas Federais eram muito elevados quando comparados aos custos da educação ofertada por escolas municipais e estaduais. O Banco propunha a cobrança de matrícula e a construção de novas unidades escolares, aumentando, desse modo, o número de matrículas de forma a reduzir o custo por aluno e atrair estudantes de renda mais baixa (BANCO MUNDIAL, 1989).

A adoção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, em 1988, assinalava a separação entre educação secundária geral e a profissional. Ao afirmar que o currículo do ensino médio deveria enfatizar a educação geral e conter apenas 25% de ofertas programáticas não acadêmicas, as diretrizes formalizaram a tendência de afastamento do currículo profissionalizante. A educação profissional passava a ser um setor da educação profissional pós-secundária, oferecida preferencialmente fora do período formal de ensino médio (WORLD BANK, 2001).

Os governos federais brasileiros, após a redemocratização do país, com incentivo e apoio das instituições multilaterais, com destaque para o FMI e o Banco Mundial, promoveram a reestruturação econômica, social e política na tentativa de modernizar e fortalecer o Brasil, integrando-o ao cenário de globalização e neoliberalizante. Conforme Figueiredo:

Notadamente durante os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) há um processo de intensificação de reformas nas áreas econômica, social e política. A realização das reformas na sociedade brasileira tem como parâmetro as condicionalidades provenientes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais. A reforma educacional, portanto, é uma das componentes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125).

Tanto o Governo Collor quanto o Governo Itamar não tiveram ações expressivas quanto à educação profissional, até mesmo pelo contexto turbulento e complexo ocasionado pelo *Impeachment* à época. Digno de nota só a criação, pelo Ministério da Educação do Governo Collor, da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que posteriormente no Governo Itamar Franco se transformou na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Na década de 1990, o sistema brasileiro de Educação e Treinamento Técnico Vocacional (ETTV) foi ampliado e modernizado com a criação de legislações que ambicionavam não só uma descentralização do controle para os governos locais, mas também uma diversificação do financiamento, o que incluía a cobrança de taxas aos usuários de serviços de educação (BANCO MUNDIAL, 2008).

Segundo Caires e Oliveira (2016), a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que promovia a integração entre as escolas públicas e privadas e buscava incentivar diversos setores da sociedade e do setor produtivo a atuarem na educação profissional. No seu artigo 3º, ela transformava as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, desse modo, marcava o começo de uma reforma da educação profissional, colocando-a como um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino.

O Banco Mundial, ao realizar os acordos de empréstimos, enviava seus representantes aos países mutuários para que estes avaliassem as suas capacidades de pagamento da dívida, para monitorar e fiscalizar a utilização dos recursos financeiros e exercer pressão para a

adoção das condicionalidades indicadas pela instituição. As missões e os técnicos do Banco tinham forte receptividade junto ao Ministério da Educação e contavam com o aval do Governo Fernando Henrique Cardoso. Os técnicos da agência atuavam e tinham uma presença proveitosa no cenário brasileiro da década de 1990, pela sua competência em se valer da estrutura organizacional do Banco para direcionar objetivos, ideologias, estratégias e concepções educacionais (SILVA, 2003). Segundo Caires e Oliveira (2016, p. 99), “[...] as sugestões do Banco Mundial para as Escolas Técnicas Federais estavam embasadas em fundamentos econômicos de viés neoliberal, traduzidos na valorização das privatizações e no desestímulo à ampliação das escolas públicas, sobretudo ligadas à formação tecnológica”.

A SEMTEC, no Planejamento Político-Estratégico 1995/1998, declarava o seu posicionamento em relação às escolas técnicas da Rede Federal, que abrangia entre outros intuitos:

[...] construção de um novo modelo de educação média que *desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante*; e a introdução de um modelo de uma vertente *modulada* no ensino *técnico-profissionalizante* que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (BRASIL, 1995, grifos do original)

O Projeto de Lei n.º 1.603/1996 — apresentado pelo à época ministro da educação, Paulo Renato Souza — seguia as orientações do Banco Mundial como expresso no artigo 3º (BRASIL, 1996a): “[...] a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidade que contemple estratégias de educação continuada podendo ser realizada em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”, ou no artigo 8º, em que se afirma que “o Ensino Técnico, correspondente à Educação Profissional de nível técnico, organizado independentemente do Ensino Médio, será oferecido de forma concomitante ou sequencial a este”.

A Lei n.º 1.603/1996 previa, entre outros objetivos, a supressão da integração entre a Educação Geral e a Profissional e acabava com a responsabilidade do Estado no que diz respeito ao custeio da Educação Profissional. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), a lei anterior não se fazia mais necessária, sendo substituída pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foi promulgado o Decreto 2.208/97, que regulamentava a LDBEN/1996, e formava essa nova institucionalidade ao estipular a separação do ensino médio da educação profissional. Assim, conforme o Decreto:

Art. 2 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 4 A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular

Art. 5 A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).

O decreto impossibilitava, em certa medida, a existência de um Ensino Médio Integrado e, conforme afirmam Caires e Oliveira (2016, p. 120): “[...] nos anos seguintes à publicação do Decreto n. 2.208/1997, o Ensino Médio Integrado, praticamente, foi extinto, pois a opção de manter essa integração, em alguma unidade da Rede Federal implicava não receber os recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional”.

Segundo Oliveira (2006), no ano de 2004 o decreto foi revogado, possibilitando que as instituições vinculadas à educação fossem capazes de escolher por diversas formas de oferta de formação de nível técnico. O governo Fernando Henrique Cardoso — recorrendo a medidas provisórias, decretos-leis — propiciava uma organicidade, ao menos no contexto legal, à nova institucionalidade da educação profissional nas Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

O governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Silva (2002), mostrava-se alinhado aos anseios do mercado e do Banco Mundial de adequação da formação dos recursos humanos às reais necessidades do mercado de trabalho. Um marco desse fato foi o Estatuto das Escolas Técnicas Federais no que se referia ao seu financiamento expresso no art.34, parágrafos:

II - doações, auxílios e subvenções que lhe venham a ser concebidos pela União, Estados e Municípios, por qualquer entidade pública ou particular e por pessoa física; III - remuneração de serviços prestados às entidades públicas ou particulares mediante contrato ou convênios específicos.

O Governo Federal manifestava interesse em realocar os recursos públicos transferindo para as entidades privadas, pessoas físicas e aos convênios a função de captar

recursos financeiros para a educação. As diretrizes para a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico estabelecidas no Decreto-Lei n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 (1997) são expressas no seu Art. 2º, que estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”. A fundamentação da legislação era a de permitir que o setor privado ficasse responsável pela gestão, decisões e controle de serviços educacionais seguindo os preceitos do mercado.

O BM demonstrava satisfação com as ações do governo Fernando Henrique Cardoso, que empreendia uma política de reestruturação e de ajuste econômico, cujo principal legado foi o Plano Real, e direcionava seu interesse para políticas de redução da pobreza:

O Brasil claramente adotou uma nova visão de desenvolvimento – incorporando reformas para o crescimento estável e sustentado, com a redução da pobreza e aumento da equidade – que está sendo fortemente traduzida na agenda de políticas de uma administração cujos resultados econômicos são os melhores em uma geração (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 96).

As mudanças nos projetos educacionais dos países periféricos teriam como objetivo oferecer maior liberdade ao capital internacional. Segundo Oliveira (2006, p. 96), “[...] as propostas de reformas na educação do Banco Mundial articulam-se à reestruturação econômica imposta por este às nações em desenvolvimento”.

O Banco defendia que a educação profissional tivesse uma estrutura modular, encurtando a sua duração, atendendo, assim, aos interesses imediatos do mercado e, para tal, a instituição propunha a sua desarticulação com a educação geral. O Governo Fernando Henrique Cardoso seguia essa orientação, demonstrando indiferença ao fato de que uma formação profissional mais célere não gerava garantias de inserção no mercado de trabalho, além disso, ignorando a existência de determinantes sociais que dificultavam a entrada de jovens no mercado de trabalho. Ao seguir essa orientação, o governo brasileiro comprometia uma experiência longeva de geração de bons resultados por parte do ensino público profissional (OLIVEIRA, 2006).

A Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN/1996 exprimia uma maior aproximação com a proposta neoliberal privilegiada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e que apresentava a educação profissional como modalidade de educação separada dos níveis de ensino oferecidos pela educação brasileira. Exemplo disso é o artigo 40

(BRASIL, 1996b), onde se afirma que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

As propostas preconizadas pelas instituições multilaterais para América Latina eram contrastantes e peculiares, pois, por um lado, o Banco Mundial radicalizava as suas orientações de ajuste estrutural, de cariz neoliberal, enquanto, por outro, a CEPAL julgava relevante a intervenção do Estado nas áreas sociais e econômicas, de modo a atenuar os efeitos danosos acarretados pelos ajustes estruturais (OLIVEIRA, 2006). Nesse cenário, no Brasil, a educação profissional passava por uma significativa reforma, onde o Ministério da Educação, articulado ao Ministério do Trabalho, engendrava tanto uma nova institucionalidade nas atuações na formação profissional como simultaneamente concebia novos direcionamentos em outros níveis de educação.

O Banco Mundial prescrevia aos governos dos países em desenvolvimento que dessem prioridade ao financiamento da educação básica, assim, o Estado não teria a incumbência de interferir em outros níveis de ensino. Por consequência, o desarticular a educação profissional da secundária não visava que a primeira fosse mais eficiente, mas sim pretendia eximir o poder público da obrigação da sua manutenção financeira.

O Governo Federal brasileiro incorporava as proposições tanto do Banco Mundial quanto da CEPAL em relação à educação, destacando-se a descentralização da gestão educacional e a definição de mecanismo de avaliação no interior do sistema educacional. O interesse na eficiência do financiamento educacional, no contexto de melhor uso dos recursos financeiros governamentais, era recorrente nas ideias preconizadas para a educação prescritas pelas duas agências multilaterais. O Banco argumentava em favor da descentralização da educação, assegurando a autonomia das escolas, não somente pela descentralização da gestão, mas com o propósito de que outros setores da sociedade custeassem a educação. A ideia era a de que a privatização das escolas ocasionaria uma maior autonomia administrativa e acarretaria na melhoria dos resultados de aprendizagem para os alunos (OLIVEIRA, 2006).

O Banco Mundial tinha preceitos de uma contínua avaliação dos serviços gerados no sistema educacional, e o governo brasileiro adotava esses preceitos na educação profissional. No Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), as atividades de capacitação profissional foram prolongadamente sujeitas a processos de avaliação com o setor privado, colaborando nas definições dos objetivos no seio do sistema de educação tecnológica como era pretensão do Banco Mundial e da CEPAL, adequando-se plenamente à racionalidade econômica pretendida pelas agências (OLIVEIRA, 2006).

O PLANFOR implementado de acordo com a Resolução n.º 126, de 23 de outubro de 1996, no artigo 5º incorpora as recomendações do Banco:

[...] os programas de educação profissional devem, preferencialmente, apresentar organização *modular*, contemplando, de forma integrada, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão definidas de acordo com o perfil da clientela e as potencialidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1996c, grifos nossos).

O PLANFOR ilustrava bem o modelo proposto tanto pelo Banco Mundial quanto pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de que atividades de qualificação profissional deveriam ser custeadas pelos indivíduos que usufruíssem delas, na maior parte dos casos, ou ao menos que o poder público não fosse diretamente responsável pelo seu financiamento. O propósito dessa concepção de educação profissional era propiciar uma formação fragmentada, organizada em módulos, flexível e desligada da perspectiva de aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores.

A reforma da educação profissional brasileira incorporava as recomendações de seleção rigorosa de clientela e da duração dos cursos profissionalizantes feitas pelos organismos multilaterais. O Banco Mundial voltava a sua atenção aos desempregados, o que suscitava que o governo brasileiro se imbuísse de direcionar a qualificação profissional para setores marginalizados ou em risco de exclusão social. O governo brasileiro incorporou, com o apoio do empresariado nacional, a proposição de que a educação profissional deveria ser destinada para o ensino pós-secundário (OLIVEIRA, 2006).

Alguns setores educacionais desaprovavam a Reforma Educacional promovida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso com alegação que ela era uma imposição dos organismos multilaterais em especial o Banco Mundial. Segundo Caires e Oliveira:

A Reforma do Ensino Profissional foi muito criticada pelos estudiosos brasileiros, vinculados à linha *Trabalho e Educação* e, sobretudo, pela comunidade cefetiana, principalmente, por: descaracterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; se orientada, especialmente, para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e, por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino médio e a Educação Profissional [...] (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 116, grifo do autor).

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso ocorreu o lançamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), coordenado pelo SEMTEC, que buscava a conversão das escolas técnicas da rede pública para a criação de novas escolas profissionais já desenhadas como instituições privadas.

Em conformidade com as orientações do Banco no contexto das políticas de privatização, adotadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, modifica o artigo 3º da Lei n.º 8.948/1994, que dispõe:

Art. 47 O art. 3º da lei n.8948, de 8 de Dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *somente poderá ocorrer* em parceria com estados municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino [...] (BRASIL, 1998, grifo nosso).

No contexto das relações do governo brasileiro com as instituições multilaterais, Kuenzer (2000) aponta para a adesão governamental ao ideário dessas instituições:

[...] a nova proposta da Educação Profissional se articula às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande ‘missão’: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres (KUENZER, 2000, p. 66, grifo da autora).

Já para Caires e Oliveira (2016), a anuência do Governo Fernando Henrique Cardoso às proposições internacionais não era benéfica. Segundo as autoras:

[...] a subserviência nacional ao capital internacional facilitou a atuação direta e presencial dos assessores das agências financeiras estrangeiras quanto à colaboração de especialistas brasileiros, imbuídos das orientações dessas instituições, propiciou a materialização das reformas educacionais de cunho monetarista e privatista, vivenciadas no país (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 120).

O Governo Lula revogou o Decreto n.º 2.208/1997 devido ao pleito de educadores progressistas. O Decreto n.º 5.154/2004 assegurava o regresso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, contudo, manteve as modalidades concomitante e subsequente, outorgadas pelo decreto anterior.

A Lei n.º 11.195, de 19 de novembro de 2005 alterou a Lei n.º 8.948/1994, e permitiu que o Governo Federal pudesse novamente investir na expansão e constituição de novas escolas públicas de ensino profissional. Conforme o artigo 1º da Lei n.º 11.195/2005, que modificava a redação do artigo 3º da Lei n.º 8.948/1994:

[...]§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, *preferencialmente*, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, grifo nosso).

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica foi viabilizado por essa legislação que permitia a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Existiu uma contribuição perceptível do Banco Mundial na Reforma da Educação Profissional, com atuações e condutas do governo brasileiro incorporando suas recomendações. Segundo Oliveira (2006, p. 112), “[...] as mudanças de opções, a eleição de novas prioridades, a urgência das reformas e o descaso para com o conhecimento acumulado no interior da própria nação denotam a cumplicidade do nosso governo, principalmente, com o Banco Mundial”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Banco Mundial, ao longo da sua história, mostrou-se um importante interveniente na concepção de políticas internacionais para a educação que, de algum modo, foram influenciando no decorrer do tempo a formação de políticas nacionais de educação nos países em desenvolvimento. Ao longo dos anos, ocorreu a evolução do conceito de desenvolvimento adotado pela instituição, o que acarretou a incorporação do combate à pobreza e o atendimento às necessidades sociais básicas, dentre elas, educação e saúde na agenda de desenvolvimento dessa entidade.

Na trajetória do Banco Mundial, observamos que, na sua origem, essa organização tinha como objetivo principal a reconstrução, no caso a reconstrução da Europa no pós-Segunda Guerra Mundial, mas, paulatinamente, o foco da instituição passou a ser o desenvolvimento dos países periféricos — como era do interesse dos Estados Unidos da América, que influenciavam sobremaneira a instituição no contexto da Guerra Fria. A entidade, nas primeiras décadas de existência, tinha a concepção de que o desenvolvimento dos países periféricos ocorreria através de investimentos em infraestrutura econômica, contudo, ao longo dos anos, o foco da organização passou a ser o combate à pobreza que demandava investimento no atendimento às necessidades básicas para a promoção do desenvolvimento nesses países, dentre as quais se destacava a educação.

O Banco Mundial, sob influência estadunidense, passava, a partir da década de 1980, a adotar o ideário neoliberal na sua agenda de desenvolvimento e a difundir e aplicar o modelo neoliberal em seus projetos, empréstimos, assessoramentos de políticas públicas e assistências técnicas. O período foi marcado por grandes crises econômicas mundiais, afetando intensamente os países em desenvolvimento. As propostas da instituição para a resolução das crises passavam pela reforma do Estado e redesenho do seu papel a ser desempenhado na economia e, por consequência, no desenvolvimento. A entidade, ao longo do tempo, ampliava o seu raio de atuação e influência sobre os países em desenvolvimento.

A partir da gestão Robert McNamara, a educação passou a ocupar um lugar de destaque na agenda para o desenvolvimento do banco e a instituição passou a considerá-la fator fundamental na sua missão de combate à pobreza nos países pobres.

Nesse contexto, o conceito de capital humano tornou-se ser central na agenda da entidade para a educação, indicando um renovado modelo de política social direcionado à construção desse capital e na disponibilização do mínimo, em termos de serviços básicos, por parte do Estado. O Banco Mundial, então, passou a ter uma visão utilitarista e pragmática

sobre a educação, o que suscitou uma racionalização dos custos com essa área. A privatização da educação ganhava espaço na agenda da entidade sob a justificativa de ganhos em eficiência e eficácia na gestão da educação por parte do setor privado.

Verificamos que o Banco Mundial se converteu no principal ator internacional no que se refere à concepção de políticas para a educação, atuando tanto no financiamento como na assistência técnica, passando a ser também referência em pesquisas educacionais no âmbito global. Nas mais de sete décadas de atuação, a entidade vem angariando considerável relevância no que se refere às políticas educacionais, intervindo em países em desenvolvimento fazendo uso do modelo neoliberal de desenvolvimento.

O Banco Mundial, nas primeiras décadas de atuação, investia fortemente na educação profissional, atribuindo a ela uma relevância na sua agenda educacional, apoiando projetos voltados à educação profissional por parte do Estado em países em desenvolvimento. Ao final da década de 1980, a instituição modificou o seu foco deixando de apoiar tais projetos e instava que países em desenvolvimento focassem seus investimentos na educação básica. Inferimos — através dos relatórios, projetos, artigos e documentos de trabalho — que o Banco anunciava a educação como componente do capital humano, visto que a educação profissional deveria atender às demandas do mercado de forma a promover o desenvolvimento econômico das nações menos desenvolvidas.

A entidade indicava um caminho para a educação profissional nos países periféricos que passava por um afastamento do Estado da responsabilidade de prover esse nível de educação, já que a prioridade deveria ser de prover educação básica para as populações dos países em desenvolvimento. O meio para isso seria via privatização da educação profissional passando empresas, organizações não governamentais, bem como a sociedade civil em geral a serem responsáveis pelo financiamento e organização desse nível educacional. A avaliação era de que as instituições e os serviços públicos, representados na figura do Estado, eram ineficientes e, desse modo, uma reforma do Estado fazia-se necessária. Os recursos financeiros estatais deveriam ser direcionados para áreas prioritárias. Na visão do Banco Mundial, a área prioritária deveria ser a educação básica.

Dessa forma, compreendendo o papel da educação no desenvolvimento econômico dos países periféricos e o contexto de predominância do neoliberalismo, indagamos, no início deste trabalho, como as políticas neoliberais propostas pelo Banco Mundial influenciaram as concepções de políticas de educação profissional brasileira.

A partir da análise de relatórios, declarações, artigos, estudos, projetos e documentos de trabalho de pesquisas políticas e da legislação brasileira, entende-se que o Banco Mundial

influenciou o governo brasileiro a adotar as suas propostas para as suas políticas de educação profissional. A entidade, com sua visão utilitarista e pragmática advinda da *Teoria do Capital Humano*, propunha uma racionalização da educação tanto em sua administração quanto em seu custeio. O governo Fernando Henrique Cardoso — com um discurso de modernização e no contexto de reforma do Estado, promovida na década de 1990, na qual estava inserida a reforma da educação pública — incorporou e subscreveu as orientações conceituais e políticas do Banco para educação.

As diretrizes do Banco Mundial eram que a educação profissional no sistema educacional deveria estar desarticulada do ensino médio. Desse modo, no governo Fernando Henrique Cardoso, as escolas técnicas prescindiram de ofertar ensino médio profissionalizante para passar a ofertar cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. O governo, então, modificava parte do arcabouço legal referente à educação profissional brasileira e materializava tais diretrizes.

A privatização do ensino profissional, fontes de financiamento, a racionalização dos recursos públicos, ajuste da educação profissional às demandas de mercados, bem como a ênfase na educação básica formam um conjunto de ações tomadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso que demonstram o alinhamento ideológico, estratégico, de objetivos e concepções educacionais em conformidade com a visão do Banco Mundial para a educação.

A comparticipação da sociedade civil e do Estado na educação profissional provém da relativização do dever do Estado para com a educação, sustentado no pressuposto de que a responsabilidade de propiciar a educação era de todos os setores da sociedade, com a iniciativa privada sendo a mantenedora principal desse nível educacional, já que a mesma era uma das beneficiárias dessa formação educacional.

O Banco Mundial vem, ao longo da sua história, prescrevendo, para os países em desenvolvimento, em particular o Brasil, orientações e direcionamento de como seria a melhor forma de conceber políticas educacionais de maneira que o país se desenvolva economicamente. Estudar o tema da educação profissional, nesse contexto, traz uma perspectiva relativamente inexplorada da área que pode auxiliar no elucidar do panorama educacional brasileiro atual.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução Confederação Nacional da Indústria. Brasília: Banco Mundial, 2008.

_____. **Educação primária**: documento de política do Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1992.

_____. **Educación**: documento de política sectorial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1975.

_____. **Informe sobre el desarrollo mundial 1991**: la tarea acuciante del desarrollo. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1991.

_____. **Northeast Basic Education Project**. Project Complete Report, Loan 1867-BR: Washington, D.C.: Banco Mundial, 1989.

_____. **O Brasil e o Banco Mundial**: a quinta década de cooperação. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1994.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio Sectorial – versión preliminar. Tradução de Rosana Evangelista da Cruz. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995b.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: o trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995a.

_____. **Relatório sobre desenvolvimento mundial 1997**: o Estado num mundo em transformação. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1997. p. 1-39.

BIRD. **Educational sector strategy**. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development, 1999.

_____. **Second annual report**. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development, 1947.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 3 nov. 2021.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 9.649, 27 de maio de 1998.** Diário Oficial da União, 28 mai. 1998. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em 3 mar. 2021.

_____. **Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 11 de abr. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998.** Brasília: MEC, 1995. 42 p.

_____. **Projeto de Lei n. 1603/96, de 4 de março de 1996.** Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências, 1996a.

_____. Ministério do Trabalho. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução n.º 126, de 23 de outubro de 1996.** Brasília, 1996c. Disponível em: <https://portal.mte.gov.br/coefat/resolucoes-2/resolucoes-por-ano/1996-2/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRUNNÉE, Jutta. Multilateralism in Crisis. **Proceedings of the ASIL Annual Meeting.** v. 112, p. 335-339, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/proceedings-of-the-asil-annual-meeting/article/multilateralism-in-crisis/6ECEDD9D4E4D56B4ECB558EC014693DC>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 208 p.

COELHO, Jaime Cesar. **Economia, poder e influência externa: o grupo Banco Mundial e as políticas de ajustes estruturais na América Latina, nas décadas de oitenta e noventa.** 2002. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 19, n. 22, p. 51-75, dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, p. 47-69, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2021.

DETHIER, Jean-Jacques. World Bank Policy Research: a historical overview. **Policy Reseach Working Paper 5000**, Washington, D.C., 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e

desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733–1749, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>. Acesso em: 29 jan. 2021

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set.-dez. 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, D. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 43-63.

GREVI, Giovanni. The inter-polar world: a new scenario. **Occasional paper**, Condé-sur-Noireau, n. 79, p. 7-38, jun. 2009.

HADDAD, Wadi D. et al. **Education and development: evidence for new priorities**. Nova York: World Bank, 1990.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX: 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAPUR, Devesh et al. **The World Bank: its First Half Century**. History. v. 1. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1997.

KEOHANE, Robert O.; VICTOR, David G. The regime complex for climate change. **Perspectives on Politics**, v. 9, n. 1, p. 7–23, 2011. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/perspectives-on-politics/article/abs/regime-complex-for-climate-change/F5C4F620A4723D5DA5E0ACDC48D860C0>. Acesso em: 22 ago. 2021.

KRAYCHETE, Elsa Sousa. **O Banco Mundial e o desenvolvimento das microfinanças em países da periferia capitalista**. 2005. 225 p. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. Cooperação internacional para o desenvolvimento: institucionalidades e agendas em distintos contextos econômicos e políticos. *In*: IVO, Anete B.L. (org.). **A reinvenção do desenvolvimento: agências multilaterais e produção sociológica**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 229-268.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**. Brasília: INEP, 1991. Brasil.

_____. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 29 (esp.), p. 877-910, out. 2006.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial em relação à educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

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

MATEU, Jaime Pascual Bru. **Los acuerdos de Bretton Woods y el nuevo orden económico mundial**. Orientador: Carmen Victoria Escolano Asensi. 2017. 46f. TCC (Graduação) - Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, Universitat Miguel Hernández, Elche, 2017. Disponível em: <http://193.147.134.18/bitstream/11000/7302/1/TFG-Bru%20Mateu%2C%20Jaime%20Pascual.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

MERCURY. The EU and multilateralism. **Mercury Policy Brief. Spring**. 2010. Disponível em: http://mercury.unikoeln.de/fileadmin/user_upload/Policy_brief_WP_I_final_Febr2010.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

MIDDLETON, John. Vocational education and training. **World Bank Discussion Papers**, Washington, D.C., n. 51, 1993.

MIDDLETON, John; ZIDERMAN, Adrian. Overview: World Bank policy research on vocational education and training. **International Journal of Manpower**, v. 18, n. 1, p. 6-28, jan. 1997.

OLIVEIRA, Ramon. A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na educação profissional brasileira. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 5, p. 121-130, jan./abr. 2004

_____. Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional (1940-81). **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 11, p. 77-93, jan.-abr. 2021.

_____. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 77-100, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso: 07 mar. 2021.

_____. Assaltando a pobreza: política e doutrina econômica na história do Banco Mundial (1944-2014). **Rev. Hist.** (São Paulo), São Paulo, n. 174, p. 235-265, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092016000100235&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2187-2196, jul. 2018a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000702187&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, e00000118, 2018b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000200301&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Metamorfoses da política de ajuste estrutural do Banco Mundial (1980-2014). **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 390-422, jan. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222017000100390&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021

_____. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. *In*: PEREIRA, J; PRONKO, M. (Orgs.) **Demolição de Direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. p. 19-63.

POSAR, Maristela Martins Roque. Análise das Diretrizes do Banco Mundial da área educacional tendo como exemplo o Desenvolvimento e Educação da Primeira Infância na Década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, a. 5, v. 5, n. 10, p. 30-45, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/371/171>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João; PRONKO, Marcela (orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

SABBI, Volmir. A influência do Banco Mundial e do BID através do Proep na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 9, 2012, Curitiba, **Anais Eletrônicos [...]**. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SIMON, Silvana A. S. De Bretton Woods ao Plano Marshall: a política externa norte-americana em relação à Europa (1944-1952). **Relações Internacionais do Mundo Atual**, v.1, n. 9, p. 24-47, 2010.

SOUSA, Antônia de Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (orgs.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 99-113.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: DE TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996. p. 125-193.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

WORLD BANK. **Brazil Secondary Education Profile: A Summary of Secondary Education Time to Move Forward**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 2001.

_____. **Education sector strategy**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1999. Disponível em: <http://www.worldbank.org>. Acesso em: 19 dez. 2020.

_____. **Poverty and basic needs**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1980.

_____. **Primary education: A World Bank policy paper**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1992

_____. **Subscriptions and voting power of member countries**. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development, 2021. p.1-3.

_____. **Vocational and technical education and training: A World Bank policy paper**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1991.

_____. **World Development Report**. Washington, D.C.: The World Bank Group, 2011.