

A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO MERCADO: ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL

Felipe Néo dos Santos¹

Fabiano Geraldo Barbosa²

Rosângela Ribeiro da Silva³

Danielle de Menezes Vieira Néo⁴

RESUMO

O artigo analisa a intervenção crescente do Banco Mundial e de outros organismos internacionais nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, especialmente no Brasil, desde a crise capitalista dos anos 1970. Do ponto de vista metodológico, o estudo utilizou o método do materialismo histórico-dialético, articulado a uma abordagem qualitativa e a uma investigação de caráter bibliográfico. Para fundamentar a análise, tomaram-se como base as contribuições teóricas de autores como Leher (1999), Cruz (2003), Mészáros (2008), Maia Filho *et al* (2015), Rabelo *et al* (2016) e Maia Filho *et al* (2019), dentre outros. Os achados e debates desenvolvidos evidenciaram que as transformações recentes na educação de países da América Latina, sobretudo, na educação brasileira visam atender ao projeto educacional do capital, favorecendo alterações que fortalecem o sistema capitalista sob a influência de organismos internacionais, cujas recomendações priorizam a redução de custos e de tempo na educação para alcançar metas e ampliar ganhos de capital, além de repercutir na formação docente, direcionando tanto sua formação quanto sua prática pedagógica para a preparação de estudantes ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Banco Mundial; Políticas Educacionais; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The article analyzes the growing intervention of the World Bank and other international organizations in the educational policies of developing countries, especially Brazil, since the capitalist crisis of the 1970s. From a methodological point of view, the study used the historical-dialectical materialism method, combined with a qualitative approach and bibliographic research. The analysis was based on the theoretical contributions of authors such as Leher (1999), Cruz (2003), Mészáros (2008), Maia Filho *et al* (2015), Rabelo *et al* (2016), and Maia Filho *et al* (2019), among others. The findings and debates developed showed that recent changes in education in Latin American countries, especially in Brazilian education, aim to serve the educational

¹ Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Maranguape. Docente da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Ceará. Email: felipe.santos@prof.ce.gov.br

² Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE), Campus Maranguape. E-mail: fabiano.barbosa@ifce.edu.br

³ Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: rosangelaribeiro@unilab.edu.br

⁴ Mestra em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Assistente Social da Prefeitura Municipal de Caucaia. E-mail: daniellemenezes9307@gmail.com

project of capital, favoring changes that strengthen the capitalist system under the influence of international organizations, whose recommendations prioritize reducing costs and time in education to achieve goals and increase capital gains, in addition to impacting teacher training, directing both their training and pedagogical practice toward preparing students for the job market.

Keywords: World Bank; Educational Policies; Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

A concepção do Banco Mundial (BM) e de outros organismos internacionais concentrou-se em assegurar a retomada dos países subdesenvolvidos ao trajeto de desenvolvimento com o itinerário a modernização incorporando preceitos econômicos, políticos, culturais e sociais, sob a forte influência do neoliberalismo e a concentração no mercado financeiro, sobretudo, no crescimento econômico, além de corroborar com as condições expostas pelos grandes credores mundiais.

Em um cenário de crise estrutural do capital, especialmente, a partir da década de 1970, o BM buscou a ampliação da ideologia capitalista através da acumulação do capital, demonstrando a soberania diante dos países periféricos ao intervir em suas estruturas organizacionais, na economia e, principalmente, na educação formal. Desse modo, os capitalistas trataram de difundir a ideologia da globalização como alternativa para transpor as crises do petróleo, da dívida externa, da alta inflação e o caos nos países.

O sistema capitalista vive suas crises estruturais, e desde a década de 1970, se consome do neoliberalismo como instrumento político e ideológico capaz de sobrepujar a crise. A ideologia neoliberal reforça a concepção de Estado mínimo para atuar em políticas sociais que resultam em serviços instáveis a classe trabalhadora, sendo assim, favorecendo o ingresso da iniciativa privada em políticas públicas. Em contrapartida, preconiza um Estado robusto ao colaborar para o progresso e a evolução do capital.

No que concerne as influências neoliberais nas políticas públicas, a política de educação não ficou isenta e foi vista como um instrumento de consolidação da hegemonia do capital, incidindo nela fortes rebatimentos neoliberais. De acordo com Saviani (2007), a concepção produtivista da educação teve origem mediante os interesses do neoliberalismo econômico que busca a adequação da educação escolar

às demandas do mercado e ao pensamento do setor produtivo. Mészáros (2008) também afirma que a educação sofre mudanças tendo como base as exigências de um mercado em constante competitividade a fim de atender aos interesses do capital.

Nessa perspectiva, ao investigar criticamente, pode-se perceber que as políticas educacionais empreendidas no Brasil possuem fortes características de valores do neoliberalismo, os quais ratificam a exclusão, a seletividade, o individualismo e a competitividade, além de conhecimentos e requisitos como eficiência, produtividade, eficácia, flexibilidade, multifuncionalismo, tecnologia da informação, ou seja, exigências interessantes ao mercado globalizado.

Ao longo das três últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem sucedido de intensas (re)formulações e articulações alicerçadas em recomendações de Organismos Internacionais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e as Conferências e Fóruns Mundiais de Educação.

Corte, Sarturi e Nunes (2018) afirmam que em um contexto mundial globalizado tornou-se recorrente a intervenção desses órgãos internacionais nos países em desenvolvimento, especialmente, no Brasil, ao propor reestruturações educacionais sob a ótica de que a educação necessita transformar-se para elevar sua qualidade, iniciando pela formação adequada aos/às docentes, a eficiência da gestão escolar, a reformulação dos currículos, pois defendem que carecem de contextualização e há a necessidade de ampliação do acesso à escola, principalmente para a população desfavorecida.

Santos e Limonta (2014), apontam que o BM por meio de documentos recomenda a prioridade dos governos em prover investimentos na educação básica, pois compreendem que ao elevar o nível do ensino e a potencialização da aprendizagem dos/as estudantes, conseqüentemente, irão produzir mão-de-obra qualificada. Também sugerem ações cooperativas com a iniciativa privada e o incentivo ao prosseguimento das políticas de avaliação instituídas nos últimos quinze anos como elemento de mensuração do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as exposições do BM estão fundamentadas em indicadores levantados por meio dos sistemas de avaliação que se utilizam para monitorar os sistemas educacionais dos países periféricos e constatar se estão seguindo as suas normas sob os riscos de sofrerem sanções econômicas. Desse modo, o BM indica sugestões de mudanças em suas estruturas e organizações em diferentes setores da sociedade, sobretudo, na educação, na saúde e na economia.

Evidentemente, o âmago do BM é a dedicação a um sistema de escolarização direcionado aos interesses do capital e na atribuição dos governos em efetuar diretrizes através da extensão de políticas educacionais financeiras e administrativas coesas ao estímulo do ingresso e da participação da iniciativa privada.

A crise estrutural do capital alcança a educação rigorosamente, pois o sistema capitalista a compreende como ferramenta crucial para melhor formar o “capital humano” para o mercado. Portanto, a educação é constituída e remodelada com a finalidade de fornecer a mão-de-obra qualificada, barata e imediatista para o setor produtivo, perante o fortalecimento de discursos de uma melhor empregabilidade ao passo de uma precarização do trabalho e exploração da educação pelo capital.

O texto estrutura-se em três seções: a) Banco Mundial: Origem, propósitos e transições, relata a origem e interesse do organismo internacional; b) O avanço do Banco Mundial “ditando o ritmo” nos países em desenvolvimento, foi realizada uma averiguação acerca das determinações impostas pelo Banco Mundial para a educação escolar na América Latina, no Caribe e, sobretudo, no Brasil; e c) O Banco Mundial e as políticas educacionais, nessa seção podemos destacar as influências de órgãos multilaterais no processo educativo de países periféricos, os quais buscam a efetivação de intervenções de cunho econômico e político-ideológico, para orientar a educação diante de seus interesses em expandir sua dominância no mundo global e sua ideologia capitalista sob o neoliberalismo.

BANCO MUNDIAL: ORIGEM, PROPÓSITOS E TRANSIÇÕES

Em 1944 foi instituído o BM a partir da Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, a fim de firmar acordos para assegurar a harmonia entre as moedas nacionais dos países por meio de políticas monetárias visando revigorar a economia mundial. Inicialmente, o foco do BM foi em cooperar

financeiramente com a reorganização dos países europeus destruídos em decorrência da Segunda Guerra Mundial, principalmente, os países em desenvolvimento mediante auxílios de empréstimos.

Com o transcorrer do tempo e, sobretudo, a partir da década de 1950, em um cenário político e ideológico mundial marcado pela Guerra Fria, o BM direciona seu olhar para os países subdesenvolvidos da América Latina, da África e da Ásia com vistas ao financiamento do desenvolvimento e ofertar contributos monetários a fim de desenvolver as nações. Sendo assim, ficou evidente a ideia de expandir a ideologia capitalista sob a ótica da globalização propagandeada pelo BM para reunir e consolidar o bloco capitalista.

Sobre isso, Leher (1999) salienta que mediante a doutrinação governabilidade-segurança como meio de reprimir o avanço soviético e a ideologia comunista na América Latina, foi idealizada a denominada Aliança para o Progresso de modo proposital com o objetivo de agregar os aspectos políticos, econômicos e socioculturais dos países da América diante das investidas soviéticas.

Corroborando, Cruz (2003) destaca que o BM sob o caráter neoliberal tem como princípio a manutenção e a generalização dos modos de produção capitalista e, em decorrência disso, indica que os dilemas sociais são consequências do fraco crescimento social, político e econômico dos países periféricos, entretanto, desprezam as variáveis que interferem diretamente nas desigualdades sociais como a má distribuição de renda, precarização do trabalho, retirada de direitos trabalhistas, altas taxas de juros, dentre outros que são fatores convenientes ao capital.

Leher (1999) ressalta que durante a década de 1960, o panorama mundial requereu que o Estados Unidos modificasse suas operações na política externa, pois crescia uma ação dos países não alinhados com processos de descolonização sendo concebido como ameaça a hegemonia econômica e política norte-americana. Esse movimento de independência de alguns países despertou a preocupação no centro do capitalismo ao perceber que poderia reduzir sua influência mundial.

Diante de um cenário permeado por disputas políticas e ideológicas e crises, o BM promove reformulações e alterações administrativas e gerenciais com a finalidade de ser atuante em alguns países através de empréstimos financeiros, logo, mudou seu objetivo de agir em prol do progresso para centrar seu olhar para a

pobreza-segurança. Os discursos voltam-se para a incumbência de reduzir a pobreza extrema.

Desde essas mudanças que o BM passou a operar na educação de modo estratégico, orientativo e peculiar. Leher (1999) aponta que estrategicamente, a troca de cargo de McNamara ao deixar o Ministério da Defesa para comandar o Banco Mundial viabilizou alterações no direcionamento da instituição financeira, pois a meta consistia em difundir sua ideologia pelo mundo, principalmente, na América Latina.

Com a Guerra Fria em andamento, o BM concentrou suas ações na educação através de intervenções que pudessem fortalecer suas convicções ao reforçar a ideologia do capital como meta de expansão dos ideais capitalistas. Portanto, o plano aplicado consistia em monitorar os processos educativos no sentido de bloquear a influência comunista, especificamente, do marxismo na educação, na ampliação dos seus projetos para a educação e na interferência no setor econômico e sistema financeiro dos países em desenvolvimento.

Mendes Segundo e Jimenez (2015) afirmam que a partir da década de 1980, o BM deu início a influência direta nas definições da política interna e na própria legislação dos países periféricos. O banco define reformas educacionais ao intervir no planejamento do sistema educacional e nas políticas sociais. Seguindo esse raciocínio, a economia, então, passou a orientar as políticas educacionais, tornando a escola um *locus* conveniente aos processos de modernização da economia periférica e as novas exigências da globalização.

Cabe enfatizar que a educação está subordinada a um compromisso mundial cercado de interesses econômicos, políticos, sociais e culturais externos. Nessa perspectiva, Antunes (2007), acrescenta que a educação na contemporaneidade é detalhada mediante deliberações oriundas de conferências supranacionais, protótipos, diretrizes e projetos engendrados por organismos internacionais. Logo, a composição de padrões globais no campo educacional desconsidera as disparidades locais.

Conforme apontam Mendes Segundo e Jimenez (2015), o BM é o sucessor da UNESCO no que cerne a administração de projetos sociais, especialmente, na educação. Com isso, ao consolidar o ideário neoliberal nas políticas educacionais proporciona atenuação em custos sociais, provocando uma conexão entre educação e economia nos países em desenvolvimento. Portanto, o BM sucedeu o comando do

financiamento da educação no sistema capitalista com o intuito de colaborar com o mercado globalizado. Nesse sentido, a educação pública foi tratada como instrumento de interesse do capital com vistas ao equilíbrio econômico.

A educação foi designada para oportunizar o crescimento e o desenvolvimento econômico baseada na manifestação de erradicar a pobreza e viabilizar o progresso ao povo no sentido de permitir uma melhor formação com a finalidade para o fornecimento de força produtiva para o mercado, de forma a restituir como serviços sociais básicos, essencialmente para a classe trabalhadora.

O AVANÇO DO BANCO MUNDIAL “DITANDO O RITMO” NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

A década de 1970 foi marcada pela crise do petróleo e da transformação dos modos de produção taylorismo/fordismo pelo toyotismo gerando novas determinações ao mundo através da acumulação flexível e a ascensão do capitalismo neoliberal.

Conforme Mendes Segundo e Jimenez (2015), com a crise da década de 1970, o capitalismo viveu um período em que houve uma procrastinação da economia devido ao aumento do preço do petróleo no mercado global causando impacto em diferentes países. Com isso, a baixa lucratividade causou a conversibilidade ouro/dólar, agravando a crise para as décadas posteriores configurando-se como contradições peculiares do sistema capitalista.

A crise estrutural do capital afeta diretamente os países desenvolvidos e a produção de riqueza, originando o agravamento do gerenciamento das nações perante a circulação de capitais produtivos e financeiros. Assim, a moeda dos Estados Unidos ganhou ênfase a nível mundial, visto que o dólar continuaria sendo o câmbio para as moedas internacionais, em contrapartida, os países preferiram o câmbio flutuante, fato que se mantém na contemporaneidade.

Fundamentado no estudo crítico de Rabelo *et al* (2016), a crise estrutural do capital causa impactos intensos na economia, no Estado, no modo de produção, no mercado e principalmente, nas condições sociais. Como forma de sanar as dificuldades foram propostas a remoção de investimento do Estado ao passo de

formular projetos que pudessem controlar os gastos e reduzir as consequências nos setores de produção, emprego, renda e consumo.

A política econômica teve intercessões do neoliberalismo, isto posto, foi o fio condutor ideológico para conduzir as políticas globais, sendo objeto de fundamentação das diretrizes do BM e FMI nos países em desenvolvimento. Ainda hoje, há impactos da crise da década de 1970 que culminou com o agudizamento das explorações pelo capital como a precarização do trabalho com as incessantes reduções de direitos trabalhistas e dos postos de trabalho acarretando no aumento do desemprego, as desregulamentações das relações de trabalho, o fortalecimento da iniciativa privada com ênfase nas privatizações e a degradação de setores públicos com restrição de investimentos do Estado em áreas cruciais de acesso à população em geral, ou seja, promoção da política de cortes de gastos sociais que atendem a classe trabalhadora e a população desfavorecida.

Na década de 1980, houve outra crise, denominada de crise da dívida externa, que provocou repercussões nos países periféricos ao aumentar suas dívidas decorrentes de altas taxas de juros cotadas em dólar e câmbio flutuante impostas pelo BM através de empréstimos superiores à capacidade que os países possuíam para liquidar os débitos. A América Latina enfrentou graves problemas econômicos como declínio de renda, redução do emprego e aumento da inflação.

Aquele cenário de endividamento externo em países periféricos propiciou que o BM se aproveitasse da situação em seu benefício para interferir em Estados nacionais. Corroborando essa ideia, Leher (1999) considera que abriu a possibilidade de vantagem para o Banco impor reformas estruturais e condicionalidades aos países envolvidos na crise, pois deixou os países latino-americanos totalmente submissos ao BM e FMI ao ponto de renegociar seus débitos com investidores privados. Desde então, sob as premissas do neoliberalismo, alterou-se a concepção de desenvolvimento econômico para crescimento econômico, com o setor privado exercendo o protagonismo no mercado e o Estado atuando como suporte.

Com base nas análises realizadas na pesquisa de Leher (1999), durante a década de 1970, o BM negava-se a financiar escolas primárias e secundárias de formação geral, pois centravam suas atenções ao ensino técnico e profissionalizante por considerar essencial para o progresso do país. Contudo, na década de 1980, o

BM muda seu posicionamento e passa a exercer a colaboração financeira aos países periféricos para investirem na Educação Básica.

Mendes Segundo e Jimenez (2015), afirmam que a educação passou a integrar as prioridades do BM com a atribuição de inserir os países em desenvolvimento na direção à economia globalizada, e empenhando-se a realizar adequações estruturais para condicionar as políticas neoliberais. E a partir disso, passou a recomendar a necessidade de investimento mínimo na educação básica mundial com ênfase no ensino primário em conformidade com as potencialidades de cada país.

Ratificando essa concepção, Rabelo *et al* (2016) afirmam que a partir de meados da década de 1980, a educação na América Latina passou a ser assimilada como medicamento primordial capaz de solucionar as contrariedades da humanidade, em vista disso, concebiam que mediante a escolarização poderia haver a capacitação das pessoas para atuar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuiria a pobreza e o apaziguamento de conflitos.

Logo, a educação se tornou prioridade para eliminar a pobreza e favorecer o crescimento econômico, por outro lado, o BM foi resistente ao ensino superior por presumir que as nações teriam que ser subjugadas à economia mundial e que não seria interessante ao capital possuir universidades independentes diante do Estado e da iniciativa privada.

Nessa perspectiva, os países centrais interpretam que não é conveniente ao sistema capitalista que os países periféricos possuam conhecimento científico inovador. Nessa perspectiva, os países subordinados às premissas do BM são totalmente dependentes, portanto, de modo algum, podem engendrar plano de emancipação.

Em razão disso, Leher (1999) aponta que o BM continha a produção de saberes por meio de núcleos de excelência, visto que os centros mais avançados para a produção de conhecimentos concentravam-se nos Estados Unidos e os poucos núcleos dos países em desenvolvimento deveriam permitir o controle social por parte da elite burguesa.

Esse pressuposto repercutiu no Brasil durante a década de 1980 de modo a direcionar o ensino tecnicista e a aceleração para a formação de trabalhadores/as. Dessa forma, do ponto de vista do BM, a educação foi tida como princípio fundamental

para uma nação adquirir o crescimento econômico. Assim, o antigo segundo grau técnico recebeu atenção, e o foco no ensino primário se deu para assegurar à população uma formação escolar mínima como ferramenta de capacitação para fornecer mão-de-obra ao mercado com a visibilidade de ser um recurso para a estabilidade econômica e como forma de conceder poder de consumo a população pobre. Além disso, cabe evidenciar que durante o período de regime militar havia altos índices de analfabetismo, sobretudo, da população mais carente.

No Brasil, no início da década de 1980, vivia diante da ditadura militar, no entanto, o processo de redemocratização foi iniciado nos dois últimos governos militares com acordos firmados entre os políticos moderados da oposição e do regime militar, portanto, foi se configurando à reabertura política. O aspecto político foi permeado por pressões de movimentos sociais com várias camadas da sociedade que reivindicavam por direitos.

Diante do cenário de redemocratização brasileira, no contexto educacional existia uma enorme esperança de educadores/as, inspirados/as na teoria social crítica, em proporcionar uma transformação na educação ao romper com as pedagogias liberais, enraizadas na cultura educacional brasileira, e promover a pedagogia progressista, segundo a qual reconhece e valoriza os saberes prévios da camada popular, bem como suas realidades socioculturais e econômicas para a construção democrática e compartilhada do conhecimento com vistas a uma educação emancipatória.

Então, na década de 1980, os pressupostos da pedagogia progressista foram apresentados de modo que expôs a necessidade de admitir os conhecimentos que alunos/as já possuíam, bem como suas experiências de vida para que os saberes estruturados na escola pudessem ter uma significação em suas vidas, enfatizando a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista econômico, o Brasil na ditadura militar sofreu impactos da crise do petróleo e da crise do endividamento, o que culminou com um legado de endividamento externo e a submissão ao capital externo, além de aumentar a desigualdade social que se deu como efeito de políticas para controlar a inflação cobradas como imposto às pessoas da classe popular reduzindo seu poder de compra e o arrocho salarial. A política econômica centrava-se em cortar custos do governo e

aumentar a arrecadação. Nesse sentido, o governo brasileiro desfrutou de empréstimos resultando no aumento significativo da dívida externa.

No cenário mundial de Guerra Fria na década de 1980, o processo de globalização e o avanço das ideias neoliberais permitiu ao capitalismo continuar avançando suas influências em direção aos países periféricos mediante o enfraquecimento político-ideológico da União Soviética. Leher (1999) destaca que alguns países resistiram às intervenções capitalistas, todavia, posteriormente inclinaram-se as influências externas.

Nesse sentido, Leher (1999) afirma que para os capitalistas e críticos do sistema, as crises das décadas de 1970 e 1980 fez surgir a globalização marcando a era da informação, causando a substituição do capitalismo industrial pelo capitalismo intelectual, e por isso, a educação se tornou fundamental para o sistema.

No contexto brasileiro, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, fruto da ampla mobilização social e participação popular, sendo considerada como símbolo da redemocratização do Brasil por constituir-se com grandes avanços dos direitos sociais na perspectiva universalizante.

Em 1989, ocorreu o Consenso de Washington, realizado na capital dos Estados Unidos, sob a organização de instituições e economistas neoliberais com a meta de realizar determinações para o desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina, além da intenção de combater as crises e a pobreza nos países periféricos. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, que foi uma conquista popular sofreu fortes rebatimentos por apresentar muitas ideias contrárias aos preceitos neoliberais.

A respeito disso, Cruz (2003) afirma que as proposições neoliberais foram fortalecidas no Consenso de Washington envolvendo o governo dos Estados Unidos e técnicos do BM, FMI e BID e economistas liberais com o propósito de discutir as reformas econômicas a serem adotadas pelos países da América Latina.

O encontro buscava o incentivo à competição cambial, as exportações e a dar prognóstico à gestão de finanças públicas, bem como a promoção de ajustes estruturais e econômicos nos países que enfrentavam turbulências decorrentes das crises. Vale ressaltar que o Consenso por meio de instruções sinalizou para a flexibilização de mercados nacionais e internacionais, frente às relações de trabalho, de produção de riqueza e de investimento financeiro, assim como a desobrigação do

Estado frente às suas responsabilidades sociais e de regulação social entre capital e trabalho.

Cruz (2003) destaca que a premissa do Consenso de Washington consistia na atuação mínima do Estado na economia e na sociedade. Por conseguinte, pretendia oportunizar as privatizações, desregulamentação das relações trabalhistas, reduções de direitos trabalhistas, demissões ocasionando aumento do desemprego, fim da estabilidade de servidores/as em prol de potencialização de contratos temporários e da ampliação para a terceirização do serviço público, diminuição da carga tributária sobre o capital, abertura econômica e comercial ao capital internacional, e por fim, o desvio de reivindicações populares, portanto, a disseminação da luta contra a insurgência. Essas mudanças expõem os pressupostos neoliberais sob a ótica de que a intervenção estatal é uma violação às liberdades individuais e que o Estado interferindo na economia é característico de regimes totalitários e comunistas.

As implicações decorrentes do Consenso de Washington empreenderam intensas reformas educacionais nos países periféricos, apesar de não ter tratado especificamente sobre educação, contudo, serviu para haver o balizamento e a consolidação das ingerências dos organismos internacionais, cujos defendem a universalização da educação básica.

Os capitalistas reforçaram o discurso de haver a necessidade de realizar ajustes econômicos, sob o ideário neoliberal de intervenção mínima do Estado, impactando em cortes de recursos a serem aplicados em programas sociais, e isso ocasionou menos investimentos em educação pública e, posteriormente, as reformulações dos sistemas educacionais a interesse do capital.

Após o fim da Guerra Fria, os países em desenvolvimento se movimentaram no sentido de adquirir o crescimento econômico e ter orientação mediante o mercado globalizado, como foi o caso do Brasil nos governos Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique.

Desde o governo Collor, é possível perceber a ascensão de organismos internacionais agindo no Brasil e interferindo em diversos setores da sociedade, tais como economia, política, cultura e educação. Cruz (2003) aponta algumas influências econômicas no Brasil que se configuraram mediante faixas elevadas de juros,

economia submetida a investimentos internacionais, falências de pequenas empresas, estímulo à privatização, crescimento do desemprego e do subemprego.

Obviamente que ao analisar a década de 1990, é possível constatar a enorme interferência de organismos multilaterais, com fortes inclinações ao neoliberalismo, atuando em sistemas educacionais de países periféricos, sobretudo, da América Latina, por intermédio de diretrizes empresariais e pedagógicas que foram declaradas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

A convenção foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a supervisão do Banco Mundial, e assinalou a transformação dos princípios da educação e resultou na composição da denominada Declaração Mundial de Educação Para Todos, a qual compreendia as orientações para haver a reestruturação das políticas educacionais dos países membros das nações unidas.

O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Declaração Mundial de Educação Para Todos impulsionou uma série de mudanças dos sistemas educacionais de países da América Latina, pois conforme apontam Rabelo *et al* (2016) em seu estudo crítico acerca dos países ibero-americanos, é evidente que por meio do cenário de crise estrutural do capital, já existiam transformações em curso nessas nações no sentido de tornar a educação como estratégia para fortalecer as condicionalidades do sistema capitalista mediante o impulso ao mercado produtivo.

E após a Declaração de Jomtien, outras Conferências aconteceram em países ibero-americanos com o propósito de tornar a educação o fio-condutor para o progresso econômico, desse modo, surgiram ideias como desconcentração e a descentralização de recursos a serem aplicados e o investimento em educação com o direcionamento ao mercado de trabalho.

Para Corte, Sarturi e Nunes (2018), a Declaração de Jomtien representou uma articulação para a disseminação de políticas educacionais globais, além de

estimular a reformulação das legislações educacionais e a reorganização dos planos de educação fundamentado nos princípios e prevalências da Conferência de Jomtien.

Desde a década de 1990, o Brasil e os demais países da América Latina foram reestruturados mediante políticas neoliberais que enfatizaram a prioridade na educação básica como plano para a redução da pobreza, ao mesmo tempo que é consequência das relações do modo de produção capitalista.

Após a Conferência de Jomtien, ocorreu uma outra convenção em 1993, composta por nove países, entre eles, o Brasil. Essa conferência foi realizada em Nova Delhi, na Índia, e culminou com a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, cuja renovou o compromisso de efetivar as metas estabelecidas pela Declaração Mundial de Educação Para Todos que consistem em considerar as necessidades básicas de aprendizagem, tornar a educação básica universal e expandir as possibilidades de aprendizagem a crianças, jovens e adultos.

Conforme Maia Filho *et al* (2015), em 1995, o BM publicou o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” com o objetivo de eliminar o analfabetismo e remodelar o financiamento e a administração da educação, para isso, seria necessário a reorientação da função do Estado e a procura por novas fontes de recursos para a Educação.

Oliveira (2016) em seu estudo acerca das influências do BM na política educacional destaca partes relevantes com relação ao documento. A autora aponta a visão que o BM teve da educação para o desenvolvimento econômico e investimento em “capital humano”, portanto foi dada a prioridade nos empréstimos a fim de erradicar o analfabetismo, ampliar o acesso à educação e proporcionar os saberes exigidos pela globalização do capital, bem como a eficiência e eficácia na gestão e no financiamento dos recursos da educação.

Ficou evidente o modo como o BM concebe a educação, considerando-a ser fundamental para a redução da pobreza e para potencializar a produtividade da classe desfavorecida na produção do trabalho ao favorecer recursos necessários e o nível básico de conhecimento para gerar empregabilidade, dessa forma, participar da economia e da manutenção da ordem capitalista.

Vale ressaltar que o ano de 1995, marcou a transformação estrutural do Estado Brasileiro mediante a Contrarreforma baseada nas premissas do Consenso de Washington, das quais influenciaram diretamente a incorporação de um Estado

gerencial e descentralizado em sua estrutura organizacional no âmbito da administração pública, bem como a gestão por resultados, a competição administrativa e a regulação das relações entre público e privado.

Acerca das reformas educacionais propostas a partir da década de 1990, Peterrella, Borges e Da Silva Neto (2020) afirmam que as transformações marcaram agudamente a educação brasileira, uma vez que requer que os governos tenham comprometimento em reafirmar e ratificar a política educacional ao averiguar que os objetivos e as metas ajustadas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos sejam obtidos, mantidos e que consigam a parceria com agências, instituições nacionais e internacionais.

Em seus 10 artigos, a Declaração Mundial de Educação Para Todos explicita os direitos de todas as pessoas ao acesso à educação básica e a tarefa dos países em atender as demandas essenciais de aprendizagem. O BM difundiu a concepção que a educação básica contribuiria para aliviar a pobreza ao abrandar o analfabetismo e diminuir as taxas de natalidade, acompanhada com a retórica de ser indispensável a educação de mulheres e meninas para suas inserções no mercado de trabalho, a busca por harmonia social e a prevenção de conflitos.

Após 10 anos da Declaração de Jomtien, aconteceu a Conferência de Dakar, realizada em 2000 na capital de Senegal. A convenção ficou conhecida como o Marco de Ação de Dakar e originou a Declaração de Dakar, cuja reafirmou o comprometimento coletivo e o dever que os países signatários possuem para propiciar o alcance e a manutenção dos objetivos e das metas definidas na Declaração Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, em 1990. Conforme apontam Rabelo *et al* (2015) no Fórum de Dakar foi acordado que os países iriam melhorar a formação docente e utilizar aprendizagens de metodologias práticas e participativas para atingir o desenvolvimento educacional.

Em seu estudo crítico acerca do processo de avaliação do BM sobre a política educacional nos países pobres, Rabelo e Mendes Segundo (2011) informam que desde 2003, a UNESCO publica anualmente relatórios de monitoramento globais que buscam avaliar os rumos das metas de Educação Para Todos e apresentar a situação de cada país no que concerne à melhoria e procrastinações no alcance das metas. Esses relatórios tratam de temáticas como Gênero e Educação Para Todos: o

salto rumo à qualidade; Universalização do Ensino Primário; Educação Básica gratuita e obrigatória e Taxas de Analfabetismo.

Vale salientar que a meta do BM consiste em assegurar a escolarização básica de crianças e adolescentes, sobretudo, as meninas em situação de vulnerabilidade social que vivem fora da escola atuando em atividades domésticas nos países em desenvolvimento. Portanto, a ideia se configurou como forma de fortalecer o mercado produtivo, à medida que por meio da educação, entendeu-se que possibilitaria mais qualificação de trabalhadores/as no mercado, consequentemente, gerando mais renda para movimentar a economia do país.

Após a Declaração de Jomtien, foi composto uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI indicada pela UNESCO, sob o comando de Jacques Delors e resultou no Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir, “o qual busca traduzir os princípios pedagógicos, bem como especificar os problemas e as soluções apontadas naquela Conferência.” (Maia Filho; Jimenez, 2016, p. 119)

Maia Filho *et al* (2015) apontam que após a realização de um diagnóstico da educação da época, o Relatório deu indicações a serem desenvolvidas para melhorar os rendimentos educacionais e o aprendizado para o Século XXI. Dessa forma, surgiram os seguintes pilares: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser.

Para os/as autores/as, esses pilares mencionados anteriormente correspondem a uma proposta de controle da classe trabalhadora por parte do Estado, pois não há a preocupação com o aprendizado do/a trabalhador/a ao longo da vida, nem que o/a trabalhador/a compreenda os processos e as razões para desempenharem suas funções no setor produtivo, e por fim, que as pessoas possam se adequar e ser algo que é conveniente ao sistema capitalista ao evitar conflitos e contribuir para reproduzir e expandir o capital.

Nas duas primeiras décadas do Século XXI, pode-se perceber a recorrência do termo empreendedorismo na sociedade, sobretudo, seu ingresso na educação. Acerca disso, Freres (2008) afirma que os ministros da Educação dos países latinos e do Caribe criaram o Programa Estratégico da Educação, conhecido por PRELAC: uma trajetória para a Educação Para Todos. Nesse novo documento fizeram a inclusão de mais um pilar: Aprender a empreender” ao Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir. Conforme a autora aponta, esse pilar para a educação

coincide com a formação de pessoas proativas e com capacidades para gerir sua própria formação e seu desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências destaca-se com as reformas dos sistemas educacionais na busca por reestruturar o capital para formar uma nova classe trabalhadora. Ademais, a iniciativa privada adentra ao cenário educacional com o foco em lucratividade utilizando-se da ideia de qualificar o/a trabalhador/a sob a lógica de preparar para o mercado de trabalho e que a demanda do processo de aprendizagem é permanente.

Cruz (2003) destaca que as retóricas neoliberais preservam e remodelam a Teoria do Capital Humano de Adam Smith, sustentando a tese que a educação potencializa a capacidade produtiva das pessoas, além de conectar educação e desenvolvimento econômico e social. No entanto, desconsideram os fatores estruturais que determinam as diferenças de classes sociais e ainda fortalecem a ideia do desempenho individual como razão da condição de cada ser na sociedade.

Cabe destacar que a formação de “capital humano” não consegue se efetivar, mesmo apesar de um discurso ludibriador sobre uma dita meritocracia, pela qual o sucesso ou insucesso seriam subsequentes, tão somente, das escolhas de cada pessoa. Conforme apontam os neoliberalistas, o fato de uma pessoa estar desempregada é somente responsabilidade dela, pois não adquiriu qualificação para manter-se no mercado de trabalho.

Entretanto, essa tese desconsidera as análises da contradição da sociedade de classes, assim como os preceitos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos que influenciam diretamente no modo de vida das pessoas. Além disso, há o incentivo à extrema competição e exploração do capital privado, pois as convicções neoliberais solicitam a correlação entre educação e mercado. Dessa forma, Coraggio (1998) compreende que o ingresso da lógica de mercado na educação submete a escola como empresa, cujos pais e alunos/as são consumidores e o produto é a aprendizagem, preterindo outras variáveis relevantes no processo educacional.

Para Cruz (2003), o BM defende a meritocracia como promoção dos mais esforçados e capazes, por meio de suas determinações busca estimular a competição como maneira de garantir a eficiência e a qualidade nos serviços prestados à educação. O BM preconiza renovações educacionais como estratégia para melhorar

o acesso, a equidade e qualidade dos sistemas escolares, porém não há compromisso em elevar o nível educacional e a qualidade do ensino, pois exige a contenção de recursos públicos para a educação.

Nessa perspectiva, a educação foi situada como ferramenta para a inserção da classe pobre no mercado de trabalho. Para esse fim, houve retóricas que seria fundamental haver reformas educacionais com o propósito de formar novos/as cidadãos/ãs para acompanhar as transformações da modernidade. Logo, a educação tornou-se essencial para alcançar as demandas econômicas do contexto da globalização.

Para Rabelo *et al* (2016) é atribuída à educação no contexto histórico atual de crise estrutural do capital, as funções de humanista, democrática e produtiva. Existe a pressão sobre o sistema educacional no sentido de promover adaptações necessárias às demandas do capital a fim de assumir a função de preparação de alunos/as para a atividade produtiva. Corroborando essa tese, Cruz (2003) assegura que o BM sugere a formação para proporcionar ao/à trabalhador/a a capacidade de aprender com a intenção de adequação às constantes transformações do mundo do trabalho nesse contexto de economia globalizada.

Nesse sentido, teve início a exigência de desenvolver valores e habilidades, principalmente, de demandas cognitivas para a inclusão no mundo produtivo. A pedagogia das competências recebeu destaque com as reformas educacionais nos últimos 30 anos e com a incessante tentativa de regenerar o capital para produzir uma nova classe trabalhadora aos novos padrões de produção.

Freres, Gomes e Barbosa (2015) afirmam que as políticas educacionais são estabelecidas pelos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial. Todavia, o delineamento e a efetivação dessas políticas são responsabilidades do Estado. Pois, o Banco Mundial determina que as políticas educacionais e suas reformas tenham a conexão com o mercado e a serviço de interesses das agências multilaterais.

Acerca disso, Maia Filho *et al* (2015) destacam que as reformas educacionais da década de 1990 implicaram em uma gestão escolar nos moldes empresariais, pois possuem a busca constante pela eficiência e premiação por resultados resultando em incentivo à competitividade entre as unidades escolares de um mesmo sistema educacional.

Evidentemente, percebe-se na contemporaneidade a intensa concorrência e a racionalidade econômica no ambiente escolar mediante os processos de avaliações institucionais e de aprendizagem, segundo os quais visam aferir o ensino e o desempenho das unidades escolares em testes avaliativos, e o Estado privilegia com recursos às unidades e estudantes que obtêm êxito nos exames.

Logo, os princípios de mercado aprofundam a gestão escolar, tornando a escola dominada pelo capital. Vale destacar uma das contradições que se configura da seguinte forma: escolas com bons resultados em avaliações recebem mais recursos financeiros e pedagógicos, em contrapartida, as unidades escolares que dispõem de resultados insatisfatórios são menos favorecidas pelo Estado, sendo que esses estabelecimentos de ensino deveriam ser mais assistidos, bem como receberem mais investimentos e intervenções estatais com recursos financeiros e equipamentos tecnológicos. Diante do exposto, o Estado desconsidera as condições sócio-históricas que essas unidades estão inseridas, contrariando a prática equânime que é preconizada em documentos oficiais.

As reformas educacionais são efetivadas mediante análises das avaliações que orientam as competências e as habilidades que a escola deve ofertar enquanto que alunos/as devem atingir as metas por meio dos conteúdos escolares. Daí pode-se perceber as parcerias público-privada na gestão democrática e nos recursos das escolas, revelando-se como uma autonomia relativa das instituições escolares, pois a centralidade do planejamento e da avaliação subsiste ao Estado, ou seja, o plano das políticas de descentralização que fazem com que escolas assumam o papel do governo.

Maia Filho *et al* (2019) apontam que as reformas educacionais no Brasil representam o impulso e a dependência aos novos ajustes da divisão internacional do trabalho e da riqueza, cujo fundamento é a redução do sistema educacional ao ensino básico e tecnicista. Para tal, é necessário o papel do Estado na implantação de planos reformistas.

No Brasil, todos os documentos oficiais da educação seguem as recomendações determinadas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Cabe citar, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998), o Plano

Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, ambos estabelecidos pela Lei n. 13.145/2017, além de Diretrizes Curriculares e Documentos de Referências Curriculares Estaduais.

Todos esses dispositivos legais referidos no parágrafo anterior, demonstram o alinhamento às orientações dos organismos multilaterais e focalizam a necessidade de fomentar transfigurações educacionais quanto a conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela recomposição da atividade produtiva. Isto posto, sucederam imposições para a efetivação de amplas reformas do sistema educacional brasileiro em períodos distintos para a capacitação profissional e a utilização da produção científica e técnica com a intenção de atender a lógica de mercado e a competitividade, critérios de políticas de equidade e eficiência, bem como as diretrizes para reforma educacional de integração nacional e descentralização.

Para Maia Filho e Jimenez (2016), a sociedade do conhecimento e da informação é originária de profundas transformações ocorridas no modo de produção, geração de riquezas, na evolução da ciência e, sobretudo, das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Por consequência, passou por uma série de mudanças vistas em um contexto que deve proporcionar novas habilitações à classe trabalhadora, frente a um cenário globalizado, tecnológico e dinâmico.

Jimenez e Mendes Segundo (2007) destacam que a LDB em seu artigo 87, determinou que o Plano Nacional de Educação fosse engendrado alicerçado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Desde então, o Estado Brasileiro está sob forte influência do neoliberalismo que vem cortando investimentos na educação pública, facilitando o ingresso de empresas privadas na educação básica e no ensino superior, o ensino a distância, fragmentação dos currículos, redução dos tempos de cursos ou aperfeiçoamento docente em serviço, além da implantação da pedagogia das competências.

Desse modo, por estratégias explícitas ou implícitas negam o acesso ao conhecimento ou simplesmente direcionam o conhecimento pertinente para manutenção da ordem social e de interesse da economia e do mercado capitalista. Portanto, o BM espera que a educação possa promover a inserção dos países periféricos no mapa da globalização, além de assegurar que as pessoas adquiram saberes necessários para o mercado de trabalho.

Conforme Maia Filho *et al* (2018), o currículo escolar é baseado em competências propostas pela UNESCO para a Educação no Século XXI e algumas dimensões educacionais possuem destaque como a educação sistêmica, educação flexível e uma educação baseada na resolução de problemas e metodologias ativas.

A partir disso, a educação é instrumentalizada sob a implantação do ensino por competências e habilidades de modo abrangente, amplo e complexo a fim de qualificar os/as estudantes que serão futuros trabalhadores/as para o cenário de produtividade na sociedade do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem passou a ser orientado pelo modelo de competências, isto é, a educação sob as recomendações do capital de forma a “preparar melhor” as pessoas para interferir direta ou indiretamente na economia.

Maia Filho *et al* (2015) apontam que a classe dominante busca direcionar a educação que deve ser dada a classe dominada, pois não é conveniente que tenham uma classe subalterna com seres pensantes e críticos a ordem, em outras palavras, não é interessante a burguesia que a classe proletária consiga alcançar cargos de governo e/ou dirigentes.

Dessa forma, a educação no Brasil jamais deixou de ter um caráter dualista, expressando uma fragmentação educacional e o delineamento de percursos distintos conforme a classe social. Portanto, uma educação cognitiva e integral voltada ao prosseguimento no ensino superior destinada à elite burguesa e, de outro lado, o foco em promover a educação básica, profissional e/ou profissionalizante centrada no aprendizado de saberes necessários ao mercado de trabalho com destinação a classe proletária.

Maia Filho *et al* (2018) afirmam que o princípio da contextualização se configura como um dos fundamentos centrais das reformas do ensino médio iniciadas no fim da década de 1990. Assim, os reformistas fizeram uma leitura contextualizada que não representaria uma concepção histórica, econômica, política, cultural e, sobretudo, transformadora.

As modificações equivalem a uma série de variáveis isoladas da realidade com o intuito de resolver problemas de modo técnico ao mensurar o desempenho em testes, reforçando o retorno do liberalismo e da escola propedêutica dos anos 30 com o movimento escolanovista. De fato, as mudanças correspondem às diretrizes dos organismos multilaterais com o ideário de projeto neoliberal.

Maia Filho *et al* (2019) afirmam que a formação de cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e participativos/as não é interessante ao modo de produção capitalista, que tem como âmbito a exploração do trabalho de uma classe. “O Estado Moderno foi configurado para dar suporte à autoacumulação do capital” (Tonet, 2016, p.3). Corroborando essa ideia, Maia Filho e Jimenez (2016) compreendem que o mito da neutralidade científica foi exatamente a ideologia que o capitalismo moderno sustentou para desviar qualquer discussão mais crítica sobre o uso e os fins políticos, práticos e mercantis do conhecimento científico.

No cenário das reformas na educação brasileira, temos a mais atual que foi engendrada em 2017 sob a Lei n. 13.415 que alterou a LDB 9.394/1996 para realizar ajustes no ensino médio quanto a carga horária, currículos e itinerários formativos e o ensino inclinado à formação profissional. Em 2017 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 2018 após passar por reformulações foi homologada a versão final voltada para o Ensino Médio.

Cabe destacar que a BNCC é um documento normativo e orientador das aprendizagens fundamentais que todos/as alunos/as devem desenvolver durante as modalidades da educação básica. Contudo, é evidente a interferência da iniciativa privada na construção e aprovação do texto final ao apresentar exigências para a formação referentes ao ingresso no mercado de trabalho e uma autogestão do ensino, também há a desvalorização da criticidade configurando como currículo acrítico e distante da realidade social, sobretudo, das periferias do país.

Em 2017, o BM organizou o Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, a pedido do governo brasileiro e apontou que o Brasil aumentou suas contas públicas com a educação por causa do custo aluno/a e mantém a qualidade baixa na formação de estudantes e docentes que são caracterizados pelo termo ineficientes. Por meio do documento, o BM afirma que o país está gastando 62% além do que deveria para atingir o desempenho e a eficiência na educação pública, ou seja, refere-se que o governo brasileiro emprega mal os recursos e além do teto permitido.

De fato, esse documento é tendencioso, pois, na prática, na última década e mais precisamente nos últimos seis anos, o avanço do neoliberalismo tem se tornado cada vez mais evidente com influências em uma série de cortes de recursos

e congelamento de gastos, afetando diretamente as políticas públicas. Desse modo, cabe evidenciar a contradição no discurso do BM e a manobra para alicerçar as transformações já realizadas pelas reformas e as mudanças que estão em curso.

Maia Filho *et al* (2019) asseguram que as reformas são constituídas por meio de um viés político e econômico, e as ações são coordenadas visando à reorganização e a reestruturação produtiva mediante gastos e investimentos público, privado ou público-privado, estreitando laços entre a sociedade civil e a iniciativa privada. Portanto, as reformas fazem parte de um processo político de mudança com bases legais, graduais e parciais da realidade social.

Nessa perspectiva, a BNCC evidencia os aspectos pedagógicos em torno de competências e habilidades, muda o modelo único de currículo do ensino médio por um modelo diversificado e flexível, menciona superficialmente a necessidade de manter a formação docente de modo permanente para o aprofundamento dos processos de ensino e aprendizagem, reduz a carga horária de disciplinas que tem como meta possibilitar o pensamento crítico.

Portanto, apresenta uma contradição ao reforçar a concepção capitalista à medida que preconiza a educação financeira e o empreendedorismo nas escolas, determinando que é indispensável a compreensão do sistema monetário para uma introdução crítica e consciente da atualidade.

Diante do contexto de crise estrutural do capital e de forte influência do neoliberalismo no complexo da educação que intercorre a inserção de disciplinas destinadas ao empreendedorismo e a educação financeira, bem como a expansão de cursos técnicos e profissionalizantes ofertados por instituições públicas e privadas para a formação de “capital humano” atribuído ao mercado produtivo.

O Novo Ensino Médio e a BNCC buscam ajustar a educação pública brasileira às disposições da globalização e a avaliação educacional concentrada assegura o controle do Estado sobre a formação básica, os conhecimentos, as aprendizagens e a atividade docente. Dito de outro modo, permite a segregação e o dualismo educacional sob as recomendações e interferências de organismos internacionais.

Por fim, a educação em harmonia com as imposições do capital condiciona o convívio social, o modo de agir das pessoas, as políticas públicas, os planos de Estado e de governo, as orientações e as matrizes curriculares, os Conselhos de

Educação e as Secretarias de Educação com finalidades provenientes ao modo de produção e geração de riqueza que somente se moderniza e consolida a ordem social vigente.

CONCLUSÃO

A atuação do Banco Mundial revela um padrão de intervenção que ultrapassa o financiamento e passa a orientar conteúdos, métodos, avaliações e até a estrutura organizacional da escola pública, guiando os países periféricos a seguir modelos educacionais compatíveis com a lógica do capital.

As reformas educacionais brasileiras evidenciam forte alinhamento às diretrizes internacionais, priorizando eficiência, produtividade, empreendedorismo e competências técnicas em detrimento de uma formação crítica e humanizadora, ao mesmo tempo em que se observa a redução do investimento público, a expansão do setor privado e a responsabilização de escolas e docentes por resultados em avaliações de larga escala.

Apesar do discurso de qualidade, equidade e inclusão, essas políticas reforçam desigualdades históricas e consolidam um dualismo educacional que subordina a educação às demandas do mercado. Diante disso, torna-se necessário aprofundar as investigações por meio de pesquisas futuras, especialmente estudos de campo, que permitam analisar de forma mais concreta os impactos dessas políticas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 9 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87–114, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista (Impresso)**, Paraná, v. I, p. 51-75, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. Tradução de Mônica Corullón. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

FRERES, Helena de Araújo. A emergência do conhecimento como paradigma econômico e produtivo no contexto de crise do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2008. 201f. – **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2008.

FRERES, Helena de Araújo; Gomes, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: Jackline Rabelo; Susana Jimenez; Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O Movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: Edições UFC, 2015, v. 1, p. 69-85.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro (São Paulo)**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999. Disponível em: out3#04. Acesso em: 10 out. 2025.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de Oliveira; CARMO, Murilene do; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 90. In: Jackline Rabelo; Susana Jimenez; Maria das Dores Mendes Segundo. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 1ed.Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, v. 1, p. 87-102.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: Deribaldo Gomes dos Santos; Susana Jimenez; Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana; Jackline Rabelo. (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 113-134.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/N4xvQNbzwbhVkwYmzpv8rPy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na Reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: 109 RABELO, J. (Org.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015a. p. 46-57.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: XI Reunião Científica Regional da Anped Sul, 2016, Curitiba/PR. XI Anped Sul - **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: XI Anped Sul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

PETERNELLA, Alessandra; BORGES, Luanda Letícia Campina; DA SILVA NETO, João Paulino. Desenvolvimento pleno do estudante na BNCC: notas críticas. **Revista Húmus**, v. 11, n. 33, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/17429>. Acesso em: 11 nov. 2025.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial e a intervenção avaliativa na política educacional dos países pobres. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 6., 16 a 19 maio 2011, Vitória (ES). Anais... Vitória (ES), 2011. Disponível em: Artigo completo - Maria das Dores Mendes Segundo e Josef... Acesso em: 12 nov. 2025.

RABELO, Josefa Jackline; SILVA, Simone Cesar da; SILVA, Solonildo Almeida da; SANTOS, Jacqueline Barbosa dos. O PAPEL DO PROFESSOR NO ALCANCE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo preliminar. In: Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras). (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 1ed. Fortaleza: Imprensa Universitária (UFC), 2015, v. 1, p. 143 150.

RABELO, Jackline Josefa; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho. A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural do capital. In: Deribaldo Santos; Susana Jimenez; Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana; Jackline Rabeloi. (Org.). **Educação Pública, Formação**

Profissional e Crise do Capitalismo Contemporâneo. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2016, v. 1, p. 135-155.

SANTOS, Willian Batista dos; LIMONTA, Sandra Valéria. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 24, n.47/ p. 176-194/ Set-Dez. 2014. Disponível em: [Perspectivas_do_Banco_Mundial_para_a_ formação_de_professores_no_Brasil_-_Willian_Santos_e_Sandra_Limonta.pdf](#) Acesso em: 13 nov. 2025

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.