

## **BANCO MUNDIAL E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO: A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Leila Yatim\*  
leilaa.yb@gmail.com  
Tchella Maso\*\*  
tchellamaso@gmail.com

### **RESUMO**

O artigo apresenta uma análise documental (1963- 2002) e bibliográfica sobre a perspectiva de educação adotada pelo Banco Mundial (BM) e reflete sobre suas consequências para a educação superior no Brasil. Adotando o conceito de geopolítica do conhecimento, a partir de autores latino-americanos, sinaliza que a intensificação do multilateralismo educacional, no qual a atuação do BM está associada, é um processo que coaduna com a alteração das competências do Estado e representa o revigoramento de práticas coloniais. Ao prescrever a educação básica como eixo de convergência de políticas públicas, ativismo social e cooperação internacional, o BM contribui para a internacionalização da educação superior sob o interesse comercial de agentes privados.

**Palavras-chave:** multilateralismo educacional; organizações internacionais; colonialidade; educação básica; Brasil.

### **1 INTRODUÇÃO**

A colonialidade<sup>1</sup>, entendida como a dominação objetiva e subjetiva de matriz histórica, continua a operar na atualidade e construir novos mecanismos de proliferação. Se anteriormente o acesso à educação era restrito a uma elite imperial ou *criolla* que cruzava além mar para se ilustrar; na atualidade brasileiros em mobilidade acadêmica preferem estudar em centros de referência estadunidenses e europeus. Entre 2004 e 2007, uma média de vinte mil estudantes brasileiros escolheram como destino Estados Unidos, França, Portugal, Alemanha e Reino Unido (UNESCO *apud* LIMA e CONTEL, 2011). Não há representatividade de instituições de ensino superior latino-americanas ou localizadas em outras regiões periféricas do globo, o que sinaliza a existência de uma geopolítica do

---

\* Graduada em Relações Internacionais (Faculdade Anglo-Americano, Foz do Iguaçu – PR). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteira (UNIOESTE).

\*\* Professora Assistente da graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Relações Internacionais (UNB).

<sup>1</sup> Pode ser definida como “un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

conhecimento: a espacialização desigual dos núcleos avançados em tecnologia e manejo da informação e conhecimento. Essa representa a nova característica que separa o centro, mais desenvolvido, e a periferia, subdesenvolvida.

O padrão colonial de poder<sup>2</sup> opera na definição naturalizada, utilitarista e apriorística dos centros de referência. É comum entre os distintos nichos da sociedade afirmações como: “as instituições de ensino dos países centrais são as que possuem maior qualidade”; “a educação nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos deve espelhar-se em tais modelos”; “as organizações internacionais são mecanismos de cooperação que colaboram com a alteração do quadro deficitário verificado nessas regiões”. Tais opiniões demonstram como o conhecimento é possível somente no berço da civilização, depreciando as localidades e sua pluriversalidade<sup>3</sup>. Sinalizam também a continuidade da divisão internacional do trabalho, na qual o acesso à informação e tecnologia só é possível nos centros.

Até hoje, a fundamentação ontológica tem considerado o Centro como ponto de chegada e de partida. O ‘Ser’ tem sido, na verdade, o Centro. O ‘Pensamento’ tem sido um Pensamento Central. No Centro se encontraram ambos. Fora do Centro, encontra-se o ente, o contingente e o subdesenvolvido; aquilo que só passou a ser reconhecido através do Centro (RIEGA *apud* MALDONADO-TORRES, 2008, p. 72).

A colonialidade opera tanto no interior das instituições de ensino e pesquisa, produzindo saberes excludentes e eurocêntricos, como na sociedade que admite para si modos de vida e referências que não são construídas a partir de suas localidades. Legitima-se, assim, a herança colonial produtora de “sujeitos de favor” (LE MOS, 2013) e “hospedeiros do opressor” (FREIRE, 2005).

As organizações internacionais (OI), em particular o Banco Mundial (BM) objeto de estudo nesse artigo, são responsáveis pela disseminação de regimes de verdade<sup>4</sup>, modelos de educação, desenvolvimento e qualidade que são autorreferenciados. Não há construção dialógica e inclusiva de suas diretrizes, o que reflete a colonização em marcha, na qual o outro (o estudante da periferia, o pobre, o marginalizado) é subalternizado<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Padrão de poder colonial é uma definição de Anibal Quijano (2005) que se verifica na dominação objetiva (exploração do trabalho e da natureza) e ideacional (construção das raças, superioridade civilizacional do branco).

<sup>3</sup> Pluriversalidade é um conceito adotado por Dussel (2005) para ampliar o universo de possibilidades e referências, bem como para superar o padrão dual da modernidade impregnado nas noções de *universo* e *diverso*.

<sup>4</sup> Conceito utilizado por Foucault para referir-se a verdades construídas e institucionalizadas.

<sup>5</sup> A partir dos estudos subalternos indianos, dos quais Guha e Spivak são as referências, se disseminou entre os estudos pós-coloniais a denominação subalterno, esta diz respeito a invisibilidade do outro. O colonizador constrói o colonizado a sua imagem e semelhança, destituindo-o de identidade própria, roubando, portanto, sua (do colonizador e do colonizado) alteridade. Vale mencionar que é Gramsci que primeiro utiliza-se do conceito para referir-se às classes marginais.

Com elevados montantes financeiros, *staff* qualificado e grande número de pesquisas publicadas, o Banco possui papel destacado na formulação política das diretrizes para realização do desenvolvimento e combate à pobreza mundial – com influência no interior dos Estados e entre as demais organizações multilaterais (MASO, 2011, p.21).

No contexto da globalização neoliberal, a informação e o conhecimento tornam-se bens de consumo e troca, basilares para o desenvolvimento das capacidades industriais, tecnológicas e científicas dos países (MATTOS *apud* LIMA e CONTEL, 2011). Nessa lógica, os fluxos globais de atores envolvidos na produção de conhecimento refletem a distribuição desigual dessa nova modalidade de capital e sua infraestrutura. A partir desse quadro é possível visualizar a geopolítica do conhecimento<sup>6</sup>, as lógicas de poder e posicionamento geográfico que envolvem a produção do conhecimento e seu consumo, mas também o conteúdo desse conhecimento (moderno – eurocêntrico – colonial).

Tendo em vista as imbricações entre conhecimento e poder, o artigo apresenta a perspectiva de educação adotada pelo Banco Mundial e reflete sobre algumas de suas consequências para o ensino superior no Brasil. Para tornar mais abrangente a teia interpretativa possibilitada pela exposição, contextualiza-se na próxima seção a atuação de OI no campo educacional em âmbito global e suas consequências para a reconfiguração do papel do Estado em âmbito nacional.

## **2 MULTILATERALISMO EDUCACIONAL E COMPETÊNCIAS ESTATAIS**

Na constituição do Estado-Nação a educação constitui-se enquanto um dos elementos-chave capaz de viabilizar sua sedimentação enquanto estrutura de poder. Isto porque, a educação muito mais do que instrução, significava a institucionalização do “elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-Nação” (TEODORO, 2003, p. 49). Dessa forma, com o intuito de afirmar uma estrutura em vias de construção, a educação era tida como uma obrigação estatal, uma vez que sua afirmação enquanto Estado-Nação, tinha relação direta com a educação (MASO, 2011, p. 20).

---

<sup>6</sup> A definição utilizada aqui representa a simbiose da noção pós-colonial de autores latino-americanos (LANDER, 2005) e a utilização prescrita por Manolita Correia Lima e Fabio Betoli Contel, que enfatiza o caráter estratégico “da localização e das densidades técnicas e organizacionais de cada região produtiva” (2011, p. 94).

No entanto, esta realidade de exclusividade sofreu alterações a partir da década de 1970: “Isso, porque, sinalizou que os desafios educativos não eram uma preocupação somente dos Estados e sua população, mas também se situavam no conjunto dos problemas globais” (MASO, 2011, p. 37). A partir desta constatação as diretrizes de OI, blocos regionais, enfim, de uma série de outros atores, passaram a conceber educação como espaço de atuação compartilhada e não mais exclusiva do Estado. Exemplos disto são: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Processo de Bolonha<sup>7</sup>, o Mercosul Educacional<sup>8</sup>, etc. Todas estas iniciativas são ilustrativas do chamado multilateralismo educacional, em que distintos agentes passam a atuar em temáticas tidas como tipicamente estatais (MASO, 2011, p. 20).

A ascensão da educação como temática para além do Estado na realidade internacional pode ser observada a partir do montante de investimentos despendidos por OI a partir de meados da década de 1970: um total de 2 bilhões de dólares em 1975 e o seu triplo em 1990 (UNESCO, 1993 *apud* BANCO MUNDIAL, 1996).

O multilateralismo educacional ascende de forma simultânea ao processo de mundialização, processo este em que a chamada soberania estatal encontra cada vez menos espaço, dando lugar a chamada interdependência (BADIE, 2004, p. 46). A acentuação deste processo e da interdependência deixou evidente a crise de importação do modelo estatal, no sentido de que alguns Estados demonstravam não possuir a capacidade que lhes era exigida enquanto estrutura estatal (BADIE, 2004, p. 41).

Além dos processos mencionados acima, o BM é um dos atores que mais investe na área educacional em âmbito internacional e seus empréstimos são condicionados, isto é, algumas ações devem ser realizadas pelo Estado para que o dinheiro seja concedido ao país. Nesse sentido, a soberania do Estado acaba por ser relativizada e, conseqüentemente, suas competências estatais, uma vez que as ações das OI e os demais processos transgridem esses conceitos (BADIE, 2004, p. 47).

Esta reconfiguração do Estado e a atuação de OI, em especial, o BM – instituição analisada aqui – trazem à tona outra questão: a do tipo de educação que passa a ser ofertada no âmbito formal, uma educação voltada para a manutenção do *status quo* ou uma educação para a emancipação dos sujeitos? Tal reflexão é necessária, uma vez que é preciso

---

<sup>7</sup>Processo de integração do sistema europeu educacional em nível superior.

<sup>8</sup>Iniciativa que objetiva coordenação de políticas de educação e um intercâmbio educacional entre os países membros do MERCOSUL.

compreender a intencionalidade e os interesses presentes na atuação do BM, já que esta não é despropositada. Nesse sentido, o próximo passo consiste em observar a maneira em que esta instituição de expressão, em termos de investimento, concebe a educação.

### **3 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL**

O Grupo Banco Mundial<sup>9</sup> é uma organização internacional que começou a ser construída em 1944, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT, sigla em inglês), na Conferência de *Bretton Woods*. Seu objetivo inicial era colaborar com a reconstrução dos países atingidos pela Guerra, assumindo papel de regulação macroeconômica no plano internacional (MASO, 2011, p. 51).

Em diálogo com as nuances da história das relações internacionais, o banco sofreu constantes reformulações em seu escopo, abrangência e parceiros. A partir da década de setenta a gestão de McNamara (1968-1981) lança o compromisso de contribuir com o desenvolvimento dos países deficitários do globo. Na década de noventa, a OI incorpora em seu papel o combate à pobreza e torna-se global, no sentido de abrangência de suas ações e aumento no número de Estados-membros (187). Como declara James D. Wolfensohn, presidente no período entre 1995 e 2005, o BM transita “de uma agência para a reconstrução europeia há 50 anos atrás [sic], para uma agência global de investimentos, cuja função não se restringe aos empréstimos, mas a transmitir lições de experiência” (1995, p. 5 *apud* LEHER, 1998, p. 166). Há, portanto, a identificação do banco com três funções: emprestador, conselheiro e parceiro (WOLFENSOHN, 1995 *apud* LEHER, 1998).

A primeira ação do BM na educação foi em 1963, um empréstimo realizado para a Tunísia a fim de atender o ensino secundário, técnico e a formação de professores (WORLD BANK, 1974). Mas é somente cinco anos depois que a instituição cria um departamento específico para a área, o qual é responsável por produzir diretrizes apresentadas no documento *Education Sector Policy* (1971, 1974, 1979)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> “A estrutura organizacional do GBM é composta por cinco agências: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (*BIRD*), fundado em 1946; a Corporação Financeira Internacional (*CFI*), formulada em 1956; a Associação Internacional de Desenvolvimento (*AID*), criada em 1960; o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (*CICDI*), estruturado em 1966; e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (*AMGI*), instituída em 1988. Destas, o *BIRD* e a *AID* relacionam-se às propostas orientadas para o desenvolvimento dos países, chamados em conjunto de Banco Mundial (*BM*), e as demais vinculam-se a atividades específicas de cooperação com o setor privado” (MASO, 2011, p. 51).

<sup>10</sup> Detalhes sobre cada uma das publicações em MASO (2011).

No geral, as três edições do documento expressam a crítica às instituições dos países periféricos: “el principal problema que hay que afrontar [...] son las deficiencias de índole administrativa” (WORLD BANK, 1974, p. 88). As ações do BM no que diz respeito ao campo da educacional ocorrem através de investimentos<sup>11</sup> e da formação de recursos humanos, incentivando a partir de 1974 a proliferação do ensino para as massas e suas necessidades. O setor privado é percebido como complementar, devendo atuar prioritariamente no nível superior<sup>12</sup> (KUPPRA, 2000).

Reitera-se nas políticas setoriais da década de 1970 a centralidade da relação entre educação e trabalho com o intuito de aumentar a produtividade da mão-de-obra e sua inserção no mercado de trabalho. Tendo em vista as finalidades específicas assentidas pela educação, esta pode assumir variadas combinações: formal, não formal, geral, especializada, diversificada, rural, urbana, profissional e no local de trabalho (MASO, 2011, p. 108).

Na década de 1980 não foram publicados documentos contendo a política adotada pelo BM para a educação. No entanto, os artigos disponibilizados pela equipe técnica da instituição sinalizam a atmosfera de prioridades induzidas<sup>13</sup>, as quais são fundamentais para compreender as posturas tomadas nas décadas posteriores. Há uma preocupação com a eficiência das instituições de ensino, bem como com as taxas de retorno dos investimentos realizados pelo Banco. É estabelecida a ênfase no ensino fundamental regular a partir de cálculos de retorno econômico (BAUM; TOLBERT, 1985). Como exemplifica um dos principais formuladores do BM:

La educación, como cualquier otra forma de inversión en capital humano, puede contribuir para el desarrollo económico y al incremento de los ingresos de los pobres de la misma manera que contribuye la inversión en capital físico [...]. El Banco Mundial, que proporciona ayuda financiera y técnica a los países en desarrollo, ha reconocido la importancia de la inversión en educación [...]. (PSACHAROPOULOS; WOODHALL, 1986).

Nessa citação, é clara a vinculação da educação à perspectiva de capital humano, na qual “os trabalhadores transformaram-se em capitalistas [...] pela aquisição de conhecimentos

<sup>11</sup> Vale destacar que entre 1963 e 1979, os gastos com educação do BM não ultrapassam 8% do total de suas inversões (MASO, 2011, p. 110).

<sup>12</sup> O único intervalo em que metade dos investimentos do BM foram destinados ao ensino terciário foi entre 1970 e 1974, nos demais ínterims entre 1963 e 1978 o nível secundário foi privilegiado. A partir da década de noventa há predominância do ensino primário (MASO, 2011, p. 108).

<sup>13</sup> “Em linhas gerais, recomenda-se a diminuição dos gastos com professores, o cuidado com a evasão e a repetência, a desativação das escolas diversificadas, a privatização dos níveis secundário e terciário, a melhoria no fluxo escolar (treinamento de docentes, revisão de métodos pedagógicos e currículo), a utilização de novas tecnologias e a centralização de mecanismos de controle e avaliação” (MASO, 2011, p. 113).

e de capacidades que possuem valor econômico” (SCHULTZ, 1973, p.35), contribuindo assim para a diminuição das condições de subdesenvolvimento dos países. Nessa lógica, o nível superior corresponde à formação de trabalhadores e gestores com alto nível técnico e de recursos humanos. Tendo em vista os altos investimentos exigidos para a efetivação da educação superior, com retorno econômico de longo prazo, o BM retraiu as emissões diretas a partir da década de oitenta, incentivando com mais ênfase as contribuições do setor privado para esse nível.

A Conferência sobre Educação para Todos, em 1990, situa a educação básica como foco das ações internacionais e recomendação expressa para os Estados. Nesse contexto, o BM publica em 1992 o documento “Educação Primária”, no qual reforça a centralidade desse nível no combate à pobreza, bem como o elevado retorno financeiro dos investimentos aí concentrados. Observa-se no documento como a educação básica, central a partir da Conferência de 1990, é reduzida na leitura do Banco à educação primária, o nível secundário e médio é desatendido pela instituição. Tal esvaziamento da noção de educação básica do BM impulsiona a releitura do documento Educação para Todos em 2000, em Dakar, o qual adota a postura dessa OI (YATIM, 2012).

Em 1994, o BM produz um documento sobre Educação Superior, no qual enfatiza seu papel como parceiro e consultor das reformas universitárias que deveriam ser praticadas pelos países com baixo desenvolvimento. Caberia à esfera pública reformular sua participação nesse nível, gerenciando o acesso e a qualidade, e abrir espaço para a atuação de agentes privados (MASO, 2011). As formulações mais amplas que sinalizam as diretrizes adotadas no campo da educação pelo BM são apresentadas em 1995, no documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”. Este reforça o prescrito no documento de 1994 acerca da prioridade nos níveis e a participação dos setores público e privado:

El gasto público en educación primaria favorece generalmente a los pobres, pero el gasto público en educación en general suele favorecer a los ricos a causa del fuerte subsidio de la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la enseñanza superior, en que suele haber relativamente pocos estudiantes de familias pobres. Hay una marcada falta de equidad en el gasto público en educación superior porque el subsidio por estudiante es más alto que en la educación básica, aun cuando en este nivel los estudiantes provienen en su gran mayoría de familias más ricas (WORLDBANK, 1996, p.5)

Ademais, a OI estimula a descentralização das esferas responsáveis pelo ensino e a participação familiar, “a fim de distribuir eficientemente os recursos de acordo com a comunidade e sua participação na educação” (MASO, 2011, p. 122). Além de reafirmar seu

papel de consultor na formulação de políticas públicas no âmbito da educação (WORLD BANK, 1996).

No fim da década de noventa, é publicado “Educação Setor Estratégico”, no qual são reforçados os elementos trazidos anteriormente, enfatizando a qualidade da educação e a importância do engajamento da comunidade internacional, através das OI e das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Como destaca o documento:

El objetivo de largo plazo en la esfera de la educación no es otro que asegurar que todas las personas terminen unos estudios de enseñanza básica de calidad suficiente, adquieran los conocimientos fundamentales (alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo) y tengan la oportunidad de seguir estudiando durante toda la vida en distintos entornos de la enseñanza post básica para poder adquirir conocimientos avanzados (WORLD BANK, 2000, p. vii).

No que se refere à atuação do setor privado o documento de 1999 apresenta a maneira em que os investimentos em educação deveriam ser operacionalizados por meio de agências do Grupo Banco Mundial: a CFI, responsável pela articulação do corporativismo internacional, com papel destacado na privatização da esfera educacional; e a AMGI, destinada a orientar as garantias dos investimentos em educação (KRUPPA, 2000).

Verifica-se nos documentos disponibilizados pelo BM na década de noventa que a educação é tratada retoricamente como esfera estratégica de atuação do Banco Mundial a fim de obter seus objetivos de promoção do desenvolvimento e combate à pobreza no mundo (MASO, 2011). Portanto, a perspectiva de educação adotada pela instituição não deve ser analisada de forma dissociada de seu lema. Segundo o pronunciamento do presidente da organização internacional,

Todos están de acuerdo en que la educación es la clave más importante para el desarrollo y la reducción de la pobreza. Ella debe comenzar con el acceso universal en igualdad de condiciones de niñas y niños a la educación primaria, así como por un sistema abierto y competitivo de educación secundaria y terciaria (WOLFENSOHN, 1999 *apud* WORLD BANK, 2000a, p. iii)

A declaração de James D. Wolfensohn, presidente no período entre 1995 e 2005, é representativa das diretrizes da instituição: universalização da educação básica, reduzida ao ensino primário, e abertura do ensino superior para a ação de agentes privados. Evidenciando que há compatibilidade entre direitos sociais, ação pública e valores mercadológicos (competição e livre concorrência).

Ressalta-se que o BM atua como banco privado e como difusor de estudos em temas estratégicos, influenciando a formulação de políticas públicas dos países tidos como mais vulneráveis, aqueles que possuem baixo desenvolvimento (MASO, 2011). Portanto, essa OI estimula que os Estados assumam um caráter gerencialista, com reduzida atuação no setor produtivo, aumentando o poder de instituições privadas na condução do bem-estar social (LIMA e CONTEL, 2011).

A internacionalização da educação superior no Brasil a partir da década de noventa, acompanhando a abertura da economia na qual alguns mecanismos de mercado passam a orientar ações estatais, “manifestou os efeitos desse aumento de influências externas” (LIMA; CONTEL, 2011, p.76). A redução dos investimentos em educação superior realizados no governo Fernando Henrique Cardoso<sup>14</sup>, acompanha as diretrizes educacionais formuladas pelo BM. O setor privado é o principal responsável pela expansão desse nível não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Segundo pesquisa realizada por Carmem Guadilla, entre 2000 e 2002, esse setor foi responsável por 65% (7514) do crescimento de instituições de ensino superior (IES) (*apud* LIMA; CONTEL, 2011, p.183). No Brasil, entre 1994 e 2002, observa-se um crescimento de 92,3% de IES, as públicas, porém, obtiveram um crescimento negativo de 10,5% (LIMA; CONTEL, 2011). Entre 2003 e 2011, as IES privadas aumentaram 0,9%, assim como as públicas, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Crescimento das IES no Brasil por categoria administrativa

	<b>1994</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2011</b>
<b>Total</b>	851	1637	1859	2365
<b>Pública</b>	218 (11%)	195 (12%)	207 (11,1%)	284 (12%)
<b>Privada</b>	633 (89%)	1442 (88%)	1652 (88,9%)	2081 (88%)

Fonte: elaboração própria com base em: INEP (2003, 2011) e LIMA e CONTEL (2011).

É necessário esclarecer que a condução política no âmbito educacional brasileiro alterou-se nos períodos entre 1994-2002 e 2003-2011, no último íterim desenhou-se um maior investimento na educação superior, com o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o estabelecimento de projetos inovadores<sup>15</sup>. No mesmo sentido deu-se a alteração do relacionamento do país com o Banco Mundial<sup>16</sup>, devido ao crescimento da economia e da importância simbólica do país no âmbito das alianças regionais e da diversificação de

<sup>14</sup> Detalhes sobre as reformas realizadas nessa gestão em: SOUZA, Paulo Renato. A revolução gerenciada: educação no Brasil – 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

<sup>15</sup> Dentre esses podemos citar a construção da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) e da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira), entre outros.

<sup>16</sup> Sobre o relacionamento do Brasil com o Banco Mundial, com ênfase na educação entre ver: MASO, 2011. Acerca dessa relação sob uma perspectiva administrativa ver: SILVA, 2011.

parceiros. No entanto, tal realocação de variáveis não parece significar uma alteração substancial na adesão do país às diretrizes estabelecidas pelo banco no que tange à educação.

[...] as mudanças recentes implementadas nas instituições de ensino superior no Brasil alteraram significativamente seu padrão de funcionamento. Parte dessas mudanças tem relação com o aumento da influência de vetores externos nas IES nacionais: tanto das corporações transnacionais (que vendem produtos e serviços educacionais), como dos próprios organismos multilaterais, que têm trabalhado para reforçar o processo de mercantilização da educação superior, com reflexos danosos para os países na condição periférica (LIMA; CONTEL, 2011, p.91).

Como detalhado anteriormente a partir da análise das publicações do BM sobre educação, é explícita a perspectiva de mercantilização da educação superior, uma vez que este nível deve estar aberto ao setor privado e sua lógica. Confirmada, ainda, na constante defesa por investimentos públicos, pela cooperação internacional e pelo ativismo social (ação de ONGs e da sociedade civil) no âmbito da educação básica – leia-se primária.

Os dados mencionados anteriormente sobre o número de IES no Brasil e a participação das esferas públicas e privadas sinalizam a manutenção da educação superior como bem de consumo, e não direito social, uma vez que 78,5% dos concluintes do superior em 2011 são formados por instituições privadas (INEP, 2011). Em 2007o setor de ensino superior foi o terceiro no ranking de fusões e aquisições na Bolsa de Valores de São Paulo, movimentando uma média de quatrocentos e cinquenta milhões de reais (LIMA e CONTEL, 2011). Tal cifra assusta quando se admite o fosso qualitativo entre a formação estimulada nas instituições públicas e as realizadas no ambiente privado. Apavora ainda mais por conceber que esse é um processo em expansão, tendo em vista a entrada de corporações transnacionais e internacionalização das empresas brasileiras (LIMA e CONTEL, 2011).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo buscou sintetizar o contexto e a percepção do Banco Mundial acerca da educação a partir de 1963, enfatizando a prioridade estabelecida sobre o setor privado como categoria administrativa das IES. Parte-se do pressuposto que essa OI possui poder de influência nos países periféricos, por isso estabeleceu-se um paralelo entre as diretrizes do BM e a privatização do ensino superior no Brasil.

Acerca da percepção da educação, observa-se como essa adquire, com evidência a partir dos documentos de 1980, um caráter economicista, associando-se ao investimento em capital humano mensurado em retornos quantitativos para o país. Nesse sentido, a educação

não é tida como um mecanismo de emancipação do indivíduo, mas inserção do mesmo na lógica do mercado. A primazia da educação básica, reduzida à primária, no fim do século XX tem como uma de suas consequências a mercantilização do ensino superior, verificada no crescimento de IES privadas no Brasil. Vale ressaltar ainda que, a perspectiva de educação é justificada por seus objetivos de desenvolvimento e combate à pobreza no mundo.

Contextualmente, a atuação do BM na educação em âmbito global insere-se em um processo amplo de aprofundamento do multilateralismo educacional. Esse faz menção à proliferação de atores não estatais, com ênfase nas OI, na condução das diretrizes e financiamento da educação formal. Como característica desse processo está a alteração das competências do Estado-Nação, que anteriormente detinha o monopólio da regulação educacional em seu território e sobre sua população.

Além disso, a atuação do BM cristaliza uma divisão internacional entre os produtores de conhecimento – Centro – e receptores – Periferia. Mesmo que esse movimento não seja estanque, revela relações de poder e dominação que desvelam uma geopolítica do conhecimento. Ao não financiar projetos para a educação superior, publicar poucos documentos específicos para esse nível e sinalizar a relevância da atuação de agentes privados nesse âmbito, a OI corrobora com as lógicas de poder e posicionamento geográfico que envolvem a produção do conhecimento e seu consumo. Contribui ainda com os fluxos de capital que geram a desnacionalização e o aprisionamento a uma estrutura política, econômica e cultural de orientação neoliberal.

Para Evelina Dagnino, no Brasil concebe-se uma “confluência perversa” entre distintos processos políticos: de um lado o alargamento da democracia, da cidadania e participação da sociedade civil<sup>17</sup>, a partir da Constituição de 1998; de outro, a adesão política, econômica e ideológica aos pacotes de reformas estruturais de cunho neoliberal, que alteram as competências do Estado (MASO, 2011; LIMA e CONTEL, 2011). “A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva (DAGNINO, 2004, p. 97). Novamente, objetivando demonstrar a similitude desse movimento brasileiro com o receituário do BM sinaliza-se que as receitas de ajuste estrutural em meados da década de noventa defendem “o redimensionamento do papel do Estado”<sup>18</sup>, a incorporação do conceito de

---

<sup>17</sup> Como exemplo das mobilizações da sociedade civil, podemos citar os movimentos sociais no campo da educação. Estes são analisados em GOHN, 2011.

<sup>18</sup> “Dentre as tarefas assumidas pelo Estado estariam agora: atuar nos elementos fundamentais para o florescimento do investimento privado, garantindo o direito à propriedade e o cumprimento dos contratos;

boa governança, e o papel da sociedade civil em tal contexto – referido como empowerment” (MASO, 2011, p. 68).

Observa-se nas diretrizes da OI um duplo movimento: 1) Estado torna-se garantidor da livre circulação de bens, serviços, finanças e conhecimento; 2) Sociedade civil é tida como legitimadora do aprofundamento dos valores mercadológicos na efetivação dos direitos sociais<sup>19</sup>. Portanto, o banco é um dos responsáveis pela disseminação do ideário que promove a confluência perversa de sistemas políticos antagônicos no Brasil, demarcando, ainda, o caráter passivo do país na geopolítica do conhecimento. Como consequência, a prática política é ressignificada por conceitos cada vez mais polissêmicos e facilmente manipulados por distintos interesses. Com isso, antigas bandeiras de luta perdem sua identidade contestatória e a retórica do desenvolvimento assume-se como face de uma nova onda colonizadora.

A América Latina, fundada no horizonte da colonialidade, chegou tarde à história. Essa maldição gerou uma busca irrestrita por padrões de esclarecimento gestados por intelectuais forâneos, ofuscando o pensamento latino-americano (ROITMANN, 2008). Desse distanciamento com a realidade em si, suas problemáticas e desafios, evidencia-se um colonialismo externo – do império à elite – e interno – da elite ilustrada sobre o povo (DUSSEL, 1977).

O BM torna-se um centro de referência imperial nos moldes coloniais, gerando critérios para que os Estados articulem políticas educacionais. A educação é instrumentalizada, assim como a sociedade civil, com o intuito de aprofundar reformas econômicas e facilitar a agência de agentes privados. A prática política, da qual a educação é constituinte e a sociedade civil representa a agência, só é permitida dentro de um horizonte de possibilidades dado, legitimando a condição de dependência e subalternidade dos passivos da política global. Como afirma Dussel, “a única garantia desse povo de ser ele mesmo, e diferente de todo outro, é ser analfabeto. Os alfabetizados, no fim, não sabem quem são; sobretudo se cursaram a escola e acreditaram em tudo o que lhes foi ensinado”(1977, p. 264-265).

As instituições de ensino perpetuam o padrão de poder colonial. Ao constituírem-se a partir dos interesses de uma elite alienada, “limitada na lógica adulta” que desconhece o chão

---

manter clima político estável; e investir em serviços sociais básicos a fim de criar uma rede de segurança para aos pobres” (WORLD BANK, 1997 *apud* MASO, 2011, p.68).

<sup>19</sup> “(...) o discurso do BM destaca o papel da sociedade civil na fiscalização do Estado. Temas como descentralização, participação e *empowerment* assumem centralidade na confecção de programas a fim de promover oportunidades e facilitar a autonomia dos pobres” (WORLD BANK, 2000/2001 *apud* MASO, 2011, p. 69).

em que pisam seus pés, sacralizam um modelo de educação subalternizante. Criam-se sujeitos descolados de sua própria realidade, que sonham com cores distantes e inatingíveis e apagam-se nos perigos de uma só História<sup>20</sup>: “condenados a não ter rosto e falar/viver pela voz dos outros”.

O texto de Mário Quintana “Vamos avoar”, por fim, sintetiza com sensibilidade o anseio transcendente do artigo: um convite à reflexão, na qual o enunciador não é um retrato distorcido do europeu – do tradicional, do civilizado, do colonizador –, mas um mosaico formado a partir de si e para si.

Andávamos por um caminho ao longo de um capinzal, que o vento da manhã ondulava a perder de vista. Íamos a favor do vento que nos levava para a frente, sempre e sempre para a frente.

- Vamos avoar naquela água? – propôs Lili.

- Como?! Repete isso.

Não repetiu. Essas coisas não se repetem. A verdade é que fiquei atônito e agradecido. Era que, naquele tempo, Lili tinha cinco anos e, (...)

Como uma pequenina Mademoiselle Jourdam de saia florida e franjinha esvoaçante, estava fazendo poesia sem querer. E poesia moderna, dessa que gente grande teimava em não aceitar, devido às limitações da lógica adulta (QUINTANA, 2006, p. 347).

O jogo de palavras de Lili rompe com a linearidade progressiva e utilitária, na medida em que com sua pouca idade já demonstra, como cita Quintana, uma interpenetração de imagens registradas de forma espontânea. Sua nova poética, portanto, não brotou do conhecimento acumulado e sistematizado, próprio dos currículos derivados da lógica do capital humano estimulados pelo BM e emoldurados na geopolítica do conhecimento, mas de sua sensibilidade contingencial.

## **BANCO MUNDIAL Y GEOPOLITICA DEL CONOCIMIENTO: LA PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

### **RESUMÉN**

El artículo presenta un análisis documental (1963-2002) y bibliográfica sobre la perspectiva de educación utilizada por el Banco Mundial (BM) y refleja sobre sus consecuencias para la educación superior en el Brasil. Adoptando el concepto de geopolítica del conocimiento, a partir de autores latinoamericanos, señalizando que la intensificación del multilateralismo educacional, en el cual la actuación del BM está asociada, es un proceso que armoniza con la transformación de las competencias estatales y representa el refuerzo de las prácticas coloniales. Al prescribir la educación básica como un eje de convergencia de políticas públicas, activismo social

---

<sup>20</sup> O relato de Ananda Chimamanda em “Os perigos de uma só História”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>. Acesso em out/ 2013.

y cooperación internacional, el BM contribuye para la internacionalización de la educación superior bajo el interés comercial de agentes privados.

**Palabras-clave:** multilateralismo educacional; organizaciones internacionales; colonialidad; educación básica; Brasil.

## REFERÊNCIAS

BADIE, Bertrand. Da soberania à competência do Estado. IN: \_\_\_\_\_. **As novas relações internacionais: práticas e teorias**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

BAUM, W. C.; TOLBERT, S.M. **Investing in development: lessons of World Bank experience**. Washington, D.C; New York: Oxford University Press, 1985.

DAGNINO, Evelina (2004) “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (Coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da Libertação Latino Americana, Erótica e Pedagógica** - Parte III. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

\_\_\_\_\_. **Transmodernidad e Interculturalidad** (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). México: UAM-Iz, 2005. Disponível em: <<http://www.afyl.org/info.html>>. Acesso em set/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago 2011.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LANDER, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. Tese (Doutorado em educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEMONS, G. T. **Os Saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (Coimbra), 80,

pp. 71-114, Março de 2008. Disponível em:  
<<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=981>>. Acesso em: Dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MASO, Tchella. **As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

PSACHAROPOULOS, G. ; WOODHALL, M. **Educación para el desarrollo**. Un análisis de opción de inversión. Washington: World Bank, TECNOS, 1986.

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

SILVA, Nerylson Lima da. **Relação Brasil-Banco Mundial: o papel do Banco Mundial, no auxílio ao financiamento do governo brasileiro: um olhar sob a teoria da agência**. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, Janssen Felipe da. **Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Pernambuco, 2013. Disponível em:  
<[http://www.epenn2013.com.br/MesasTematicas/MT\\_Geopolítica%20da%20educação\\_Janssen\\_Felipe.pdf](http://www.epenn2013.com.br/MesasTematicas/MT_Geopolítica%20da%20educação_Janssen_Felipe.pdf)>. Acesso em: dez. 2013.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, vol. 9, 2003.

YATIM, Leila. **A educação para todos na visão de poucos: de Jomtien à Dakar**. Monografia (Graduação em Relações Internacionais), Faculdade Anglo-Americano, Foz do Iguaçu, 2012.

WORLD BANK. **Educación Primária**. Washington, D.C., 1992.

\_\_\_\_\_. **Educación Técnica e formación profesional**. Washington, D.C., 1992.

\_\_\_\_\_. **Education Sector Policy** (Report n. 2680). Washington, 1979.

\_\_\_\_\_. **EDUCATION: Sector Policy Paper**. 3. ed. Washington, 1980.

\_\_\_\_\_. **Estrategia sectorial de educación**. Washington, D.C., 2000a.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza superior**. Washington, D.C., 1995a.

\_\_\_\_\_. **Política sobre el sector educacional** (Informe n. 561). Washington, 1974.

\_\_\_\_\_. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** Washington, 1996.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: Luta contra a pobreza.** Washington, 2000/2001.

\_\_\_\_\_. **The International Bank for Reconstruction and Development 1946-1953.** Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1954.

Recebido em 10 de fevereiro de 2014. Aprovado em 26 de março de 2014.