

O Grupo Banco Mundial como um *think tank* das políticas educacionais no Brasil: questões para o debate

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos^{1*} e Ana Cláudia Ribeiro Tavares²

¹ Departamento de Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Av. Prof. Moraes Rego, 1235, 50670-901, Recife, Pernambuco, Brasil. ² Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: thiago.silvasantos@ufpe.br

RESUMO. O presente texto é fruto de reflexão teórica acerca da atuação dos Organismos Internacionais no campo da educação. Dá-se ênfase às intervenções do Grupo Banco Mundial (BM) no campo da política, do planejamento e da gestão da educação no Brasil. Isso pelo fato de ele se configurar na atualidade como o maior financiador externo de projetos nesse campo. De acordo com Fonseca (1998) e Santos (2017), o Banco concedeu seu primeiro financiamento à educação brasileira no final da década de 1960, tendo o projeto, advindo desse primeiro investimento, durado de 1971 a 1978. Desde então, já se efetivaram mais de 60 projetos, com financiamento para a Educação Básica e Educação Superior, que envolveram coparticipação fundiária do próprio BM, do Estado brasileiro e do setor privado. Destarte, a partir da Teoria da Ação Social (Bourdieu, 2011a, 2013) são discutidas as linhas de atuação desse organismo internacional, argumentando que suas ações podem ser classificadas como a de um *think tank*. Isto é, o BM está para além de uma instituição de financiamento de projetos em educação, pois avança em direção à capilaridade intelectual nos modos de construir e fazer política educacional nos contextos locais de seus Estados-membros. No arremate, objetiva-se lançar as bases para uma vigilância epistemológica no que tange as atuações contemporâneas desse organismo em matéria educativa, por meio da perspectiva ora apresentada.

Palavras-chave: educação básica; educação superior; organismos internacionais; teoria da ação social; vigilância epistemológica.

The World Bank group as a *think tank* of Brazilian educational policies: questions to be discussed

ABSTRACT. This paper is a result of a theoretical reflection on the workings of international organisations in the educational field. It focuses on the World Bank (WB) interventions on politics, and over the planning and management of Brazilian education. Due to it being, nowadays, the biggest external financier of educational projects. According to Fonseca (1998) and Santos (2017), the Bank first aid to Brazilian education was conceded during the 1960s, with its resulting project taking place from 1971 to 1978. Since then, there were more than 60 projects, dealing with tertiary to primary education, combining the workings of the WB, the Brazilian State, and the private sector. Therefore, following the theory of Social Action, we discuss this global group workings, while stating that they can be classified as those of a *think tank*. As it is, the WB goes beyond being a financing institution, as it advances towards the building of educational policies in the local context of its member-States. As a conclusion, we aim to set the foundations to an epistemological vigilance over this organisation's contemporary actions, through the perspective already presented.

Keywords: primary education; tertiary education; international organisations; theory of social action; epistemological vigilance.

El Grupo Banco Mundial como *think tank* de políticas educativas en Brasil: preguntas para el debate

RESUMEN. Este texto es el resultado de una reflexión teórica sobre el papel de los Organismos Internacionales en el campo de la educación. Se enfatizan las intervenciones del Grupo del Banco Mundial (BM) en el campo de la política, planificación y gestión de la educación en Brasil. Esto se debe a que actualmente es el mayor financiador externo de proyectos en este campo. Según Fonseca (1998) y Santos (2017), el Banco otorgó su primer financiamiento a la educación brasileña a fines de la década de 1960, y el proyecto derivado de esta primera inversión duró de 1971 a 1978. Desde entonces, más de 60 proyectos,

con financiamiento para la Educación Básica y la Educación Superior, que implicó la coparticipación en tierras de la propia BM, el Estado brasileño y el sector privado. Así, desde la Teoría de la Acción Social (Bourdieu, 2011a, 2013) se discuten las líneas de actuación de este organismo internacional, argumentando que su accionar puede ser catalogado como el de un think tank. Es decir, el BM va más allá de una institución que financia proyectos en educación, pues avanza hacia la capilaridad intelectual en las formas de construir y hacer política educativa en los contextos locales de sus Estados Miembros. Al final, el objetivo es sentar las bases para una vigilancia epistemológica respecto al accionar contemporáneo de este organismo en materia educativa, a través de la perspectiva que aquí se presenta.

Palabras-clave: educación básica; educación superior; organizaciones internacionales; teoría de la acción social; vigilancia epistemológica.

Received on December 28, 2022.

Accepted on July 20, 2023.

Published in May 22, 2025.

Introdução

Esse estudo é resultado de uma reflexão teórica acerca da atuação dos organismos internacionais no que se refere à política, ao planejamento e à gestão da educação. Ele se justifica porque o tema dos organismos internacionais tem tido centralidade nas pesquisas do campo educacional, e isso se deve, em grande medida, ao histórico de intervenção que eles têm na organização da educação brasileira, principalmente após a década de 1960.

Os organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Grupo Banco Mundial (BM), destacam-se pelo seu potencial estratégico, inclusive no tocante aquilo que é denominado de economia do conhecimento. Nesse sentido, no presente texto, elege-se o BM para análise, uma vez que suas atuações tangenciam incursões, da Educação Básica – especialmente na educação de 0 a 6 anos – a Educação Superior. Partindo desse pressuposto, esse texto objetiva discorrer sobre essa temática, ao abordar o conceito e as características de um organismo internacional, em destaque o BM.

Toda essa problematização gira em torno da consideração de que o BM pode ser considerado como um *think tank* da educação brasileira. Isto é, mais do que um ator econômico-financeiro responsável por conferir empréstimos para a viabilização de projetos educativos, ele se configura na contemporaneidade como um ator intelectual responsável por formular, implantar e avaliar as políticas do campo educativo, onde lhe dão espaço.

Para uma compreensão do que vem a ser um organismo internacional

Para melhor entender o conceito de Organismo Internacional (doravante OI) é preciso recorrer ao campo da Ciência Política e ao campo da Geografia, pois foi a partir deles que primeiro se delineou o termo e sua abrangência para as demais áreas. Assim, lançando mão de Seitenfus (2005), pode-se definir um OI como sendo uma instância intergovernamental, consultiva e deliberativa, fruto de acordos formais entre dois ou mais Estados. Cujo objetivo é o fortalecimento de alianças geográficas, industriais, comerciais, entre outras. Ainda, de acordo com o autor, para análise do que é um OI, faz-se necessário recorrer à convenção, tratado ou acordo que o oficializou, da mesma forma que à compreensão da conjuntura histórica que o concebeu.

O aspecto geopolítico é central no que tange aos OI, pois é no tabuleiro internacional de negociações de onde emergem tais alianças, com vistas ao crescimento econômico e disputas por territórios de exploração de mão de obra (Santos, 2014). Das disputas por territórios, o surgimento desses acordos internacionais acabou por reconfigurar as noções de sujeito e de cidadão, uma vez que tais OI galgam papel decisivo na influência sobre o fluxo de informações, mercadorias e de pessoas nos denominados Estados-nação.

De acordo com Santos (2017), os primeiros OI de que se tem notícia remontam do pós II Guerra Mundial (1939-1945), no contexto de reconstrução da Europa, ora devastada por este conflito bélico. A título de enriquecimento para compreensão histórica, não se pode deixar de dizer que também existe a teoria de que a origem de criação de acordos para conceber os OI, com a finalidade de construção de ferrovias para transporte de cargas alimentícias e de minério de ferro, datam do século XIX.

Mas, é apenas após a década de 1940 que se ratifica a criação formal dos primeiros OI, como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos em 1944, e a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. É relevante mencionar que todos os OI, quanto a sua atuação, podem ser classificados de duas maneiras:

bilaterais ou multilaterais. No primeiro caso, os acordos se dão entre dois Estados e, majoritariamente, são originados por questões geográficas; no segundo caso, as atuações envolvem três ou mais Estados, podendo, ou não, ser de Continentes diferentes e geograficamente não-contínuos.

Após 1945, tendo OI organizados e em pleno exercício, o sistema financeiro internacional sofreu grandes impactos em decorrência do fato de os Estados-membros dessas organizações, que saíram mais poderosos da II Guerra, influenciarem os membros mais fracos a tomar decisões que faziam aqueles acumularem mais riqueza, em detrimento destes Harvey (2014) lembra que, dentre os Estados mais poderosos, destacam-se os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra. Em decorrência disso, os Estados-membros desses OI – assim como os não-membros – foram estratificados em três categorias: desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos (ou não desenvolvidos)¹.

Embora não se tenha consenso acerca dessa classificação na literatura da área, o que mais se aceita é que os ‘desenvolvidos’ seriam aqueles cuja industrialização já estava avançada, sendo capazes de produzir tecnologia igualmente avançada; os ‘em desenvolvimento’, aqueles onde havia abundância de matéria prima e possibilidade de criação de parques industrializados; e, os “subdesenvolvidos” (ou os não-desenvolvidos), aqueles que tinham matéria prima, mas carência de mão de obra minimamente qualificada para o trabalho industrial. É nesse aspecto que emerge o conceito de ‘periferia mundial’.

Santos (2002) nos ajuda a compreender que, nessa ‘periferia mundial’, estariam os Estados em desenvolvimento e os subdesenvolvidos, isto é, aqueles que, devido à geopolítica mundial, não detêm os meios de produção de alta tecnologia. E, por isso, não são autônomos e não possuem maior poder de escolha na venda e intercâmbio de mercadorias. O autor ainda demarca que, ao longo da história, esses países foram subalternizados pela escravidão de sua população e/ou pela inserção terceirizada na economia internacional – em grande medida, devido à interferência impositiva dos OI.

O campo da educação não ficou de fora dessa seara interventiva. O BM paulatinamente galgou o posto de maior ‘patrocinador’ de projetos nesse setor para o conjunto dos seus 189 países-membros.

Organismos internacionais e educação: o caso do Grupo Banco Mundial em matéria educativa

Não obstante a esse contexto, o tema da educação foi ganhando espaço na agenda desses organismos. De acordo com Fonseca (1998, 2013), no interior dessas instâncias supragovernamentais multilaterais, principalmente no BM, sentidos para o termo ‘educação’ foram sendo delineados. Uma vez que se percebeu que o avanço tecnológico e a crescente globalização da economia exigiam a maior formação de mão de obra. Especialmente, naqueles países advindos de processos subalternos de colonização ou de neocolonização, os quais, não por acaso, são os mesmos classificados como ‘em desenvolvimento’ ou ‘subdesenvolvidos’ – e, em um mesmo pacote, como periféricos na economia internacional.

Dadas essas condições materiais da realidade, a América Latina, no pós II Guerra, já nasce figurando no mercado internacional como periférica. Santos (2002), para tratar sobre o assunto, usa o termo ‘Sul global’. De acordo com o qual, os países relegados à periferia assim o são por terem histórico semelhante, no que tange ao nível de renda, ao nível educacional e às condições de desigualdade aos bens materiais de suas populações.

Nesse cenário vê-se o surgimento de pedagogias tecnicistas. Baseadas, assim, na reprodução sofisticada das desigualdades historicamente construídas pelo sistema capitalista.

Tendo em vista esse panorama, o Brasil, maior Estado em extensão territorial e possuidor do maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita da América Latina, é terreno fértil das intervenções desses OI, no que diz respeito à educação. Cabe mencionar aqui, por exemplo, que desde a criação do BM, o Brasil figura como seu Estado-membro (Almeida, 2003; Santos, 2014, 2017).

O BM foi criado em julho de 1944, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a conferência de Bretton Woods, ocorrida no Estado de New Hampshire, nos Estados Unidos da América (EUA) (Carvalho, 2004; De Blasi, 2005; Borges, 2010; Pereira, 2010; Mello, 2012; Ianni, 2013; Ocampo & Flores, 2015), sendo o Brasil um de seus cofundadores. Sua primeira operação ocorreu em 1946 (Pereira, 2010). Ele se tornou um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1947 (Sguissardi, 2000), e desde o seu início sempre foi um organismo multilateral (Coelho, 2012). O nascimento das ‘gêmeas de Bretton

¹ Os três OI citados contam com uma lista de Estados-membros quase que idêntica. Por isso, salvaguardadas as especificidades de atuação de cada um deles, nesse trecho nos referimos a estratificação nessas três categorias independentemente de qual OI esteja sendo citada.

Woods' (FMI e BM) também marca o deslocamento do eixo econômico internacional para Wall Street (EUA), devido o BM ter sua sede implantada nos EUA (Bonal, 2002; Silva, 2002; Alvim, 2004; Coelho, 2012).

O objetivo inicial de criação deste organismo foi o reordenamento das economias da Europa que foram devastadas pela Segunda Guerra Mundial, no contexto do Plano Marshall² (1939-1945) (Silva et al., 2005; Ascolani, 2008; Pereira, 2010; Castro, 2012). Da mesma forma que buscar a estabilidade financeira e o intercâmbio comercial internacional, porque além da reconstrução, se via a necessidade de “[...] um ambiente internacional estável do ponto de vista comercial e financeiro” (Coelho, 2012, p. 18).

Coadunando com essa assertiva, Martins e Farias (2007) e Ianni (2013) afirmam que o contexto da Segunda Guerra Mundial foi decisivo para a emergência dos pressupostos da economia baseada no capital internacional. Logo, o surgimento do BM, como um organismo multilateral de apoio financeiro, foi um dispositivo fundamental para este desdobramento. Desde a sua criação, o BM segue o ‘princípio da condicionalidade’. Segundo o qual os empréstimos são concedidos em parcelas nas quais, caso o país beneficiário cumpra as metas acordadas para determinado prazo, ele recebe a outra parcela do empréstimo por parte do Banco.

Dessa maneira, os conceitos de ‘ajuda financeira/econômica’ e de ‘auxílio monetário’ ganham contornos específicos. O primeiro diz respeito ao retorno de médio e longo prazo; já o segundo, a retornos de curto prazo (Seitenfus, 2005). Embora existam esses dois contextos, de acordo com Charlot (2007), o FMI ficou encarregado de emprestar dinheiro em condições de curto prazo, enquanto o BM faz operações de crédito em condições de longo prazo.³

Dentro dessa perspectiva, o BM, desde as suas primeiras atuações, lança mão de tais pressupostos para conferir empréstimos aos países-membros – sempre levando em consideração o montante de capital econômico que o país envolvido na operação possui. Isso evidencia que, a depender do capital econômico, o país terá maior ou menor possibilidade de apresentar determinados argumentos no momento dos acordos – logo, de a intervenção consentida existir ou não.

Somada à proposição de ‘ajuda econômica’, a luta ideológica contra os ideais comunistas no contexto da Guerra Fria, que já ganhava proeminência em alguns dos países do Velho Continente, também foi uma tônica de atuação utilizada pelos Estados organizadores do Banco (Pereira, 2010; Mello, 2012). Os EUA detêm a liderança das posições tomadas pelo organismo desde que ele foi criado. Nesse sentido, em linhas gerais, negociar com o BM significa negociar com os EUA.

Assim, quando a Segunda Guerra terminou, a divisão mundial em dois blocos econômicos, o Capitalista e o Socialista, foi aquecida por este organismo. Obviamente, ventilando as pressuposições de Wall Street. Também é fato que o BM orientou alguns países emergentes à vinculação ao bloco capitalista (Silva et al., 2005).

Com o desenrolar da Guerra Fria, o Banco Mundial, nas palavras de Seitenfus (2005), passa por mudanças substanciais, no que tange aos objetivos de suas intervenções. As características de atuação giraram em torno de cinco grandes momentos que duraram, em média, onze anos cada (Seitenfus, 2005). Esses períodos foram: 1945-1956, 1956-1968, 1968-1980, 1980-1994 e 1994-2005. Cabe lembrar que em todo o momento os EUA comandavam estes direcionamentos. Abaixo são descritas as principais características dessas atuações, tomando por base a literatura especializada.

Período de ‘1945-1956’: empréstimos para a Europa Ocidental, objetivando acordos comerciais no contexto do Plano Marshall. Até a década de 1960, o BM coordenou medidas estratégicas da Guerra Fria (Sguissardi, 2000). As primeiras décadas do GBM foram de definição de sua identidade multilateral, construção de seu aparato institucional e ganho de relevância perante o sistema financeiro internacional (Coelho, 2012).

De ‘1956-1968’: assistência para o favorecimento de indústrias na América Latina, com foco em telecomunicações, energia e transportes. No ano de 1956, doze anos após a criação, o BM passa a fornecer empréstimos às economias em desenvolvimento, sobretudo às da América Latina. Para Silva et al. (2005), o período de 1950 ao início de 1970 é marcado pela primazia nos investimentos em industrialização nos Estados do ‘Terceiro Mundo’.

Na constatação de Velho (1998, p. 152), “[...] enquanto nos países avançados a proposta normativa surge a partir da análise de experiências concretas bem-sucedidas, aqui, nos países da região [América Latina],

² Segundo Mello (2012) e Seitenfus (2005), o Plano Marshall se configurou em um projeto de ajuda econômica e técnica dos EUA para a Europa Ocidental. E, para coordenar as propostas de reconstrução ensejadas pelo Plano, foi criada em 1948 a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que em 1960 foi substituída pela OCDE (Seitenfus, 2005). Dentre os países que se beneficiaram dessa medida estão a Alemanha, a França e a Grã-Bretanha, além do Japão – embora pertencente ao continente asiático (Mello, 2012).

³ Silva (2002) afirma que as atuações do Banco podem ser entendidas a partir de três vertentes: a do financiamento, a de crédito e a de investimentos. Sendo todas elas operacionalizadas com dinheiro público e/ou privado.

coloca-se a definição da estratégia política em primeiro lugar, sem a análise prévia do contexto”. Isso gera aquilo que a mesma autora considera como um processo de geração de política invertido. Os governos dos países do Mercosul, embora tenham buscado seguir o exemplo dos países com um longo histórico de fomento às políticas de industrialização, de modo geral, não consideraram seus próprios contextos, baseando-se num processo de geração de política invertido.

Segundo Mello (2012), na década de 1960, uma nova área de atuação do BM é estabelecida, a saber: o nascimento de assuntos de natureza técnica para a área de educação. Esta, com tendência técnica e vocacional (Espinoza, 2016). Até a década de 1960, não há registro de projetos e financiamentos para a área social, a qual é encarada com desconfiança por Wall Street, posto que não traz retorno econômico direto “[...] Esse aspecto só se altera com a chegada de McNamara [...]” (Coelho, 2012, p. 105).⁴

Entre ‘1968 e 1980’, destacam-se: o desenvolvimento de projetos para as áreas da educação e da agricultura – ressalta-se que nesta época houve um aumento da dívida externa de alguns países em desenvolvimento. O ‘combate à pobreza’ é posto em pedestal na gestão de McNamara, e aparece como um tema prioritário quando da aprovação dos empréstimos (Ascolani, 2008). No contexto de 1965-1975, para o BM, “[...] vivia em condições de pobreza apenas quem não estivesse inserido em atividades consideradas produtivas” (Pereira, 2010, p. 208).

Isso também o fez ser “[...] um dos principais responsáveis pela mudança de prioridades da instituição. Ele aglomerou, em um grupo, visitas de campo aos países em desenvolvimento e foi autoritariamente verbalizar reocupações referentes à qualidade de vida, tais como educação [...] [e] nutrição” (Maffra, 2011, p. 44). A questão que se tece é: qual o nível de receptividade desses ditos ‘autoritarismos’ em cada um desses Estados?

Pondo em evidência a década de 1970, pode-se afirmar que este organismo trabalhou em prol da construção do que hoje é denominado ‘neoliberalismo’. Como também se esforçou para elaboração deste projeto de reforma para a superação da crise do Estado de Bem-Estar, propondo-o como um modelo que suplantasse este (Sguissardi, 2000; Harvey, 2005, 2014; Costa, 2006) nos países centrais do capitalismo. Principalmente, a partir dos projetos que envolveram a expansão do mercado e o enteamento das bolsas nacionais no mercado internacional. Nas palavras de Ianni (2013),

Aí [no neoliberalismo] nascem diretrizes relativas à descentralização, desregulação, privatização, liberalização e regionalização. São diretrizes que principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) encarregam-se de codificar, divulgar, implementar e administrar. Enquanto o liberalismo baseava-se no princípio da soberania nacional, ou ao menos tomava-o como parâmetro, o neoliberalismo passa por cima dele, deslocando as possibilidades de soberania para as organizações, corporações e outras entidades de âmbito global (Ianni, 2013, pp. 100-101).

É na virada dos anos 1970 para 1980 que a educação primária e a saúde adentram na linha do BM, sob pretexto de serem uma das armas para o ‘alívio da pobreza absoluta’, não do fim dela, frisa-se (Pereira, 2010). Como tendência de sua atuação em educação, passou-se a apregoar que a educação primária teria maior taxa de retorno para a população (Espinoza, 2016).

No intervalo entre ‘1980 a 1994’: políticas de ajuste com impactos macroeconômicos; e, atenuação de tensões advindas dos setores sociais. Algumas das tensões ocorreram devido às mudanças nas políticas relativas ao emprego, pois elas foram transformadas com o avanço do capitalismo.

Reitera-se que o BM não seria um ator *factótum* das políticas – isto é, um ator imprescindível. Porém, devido à sua postura internacional de financiamento e atrelamento ao sistema financeiro neoliberal internacional, os governos dos Estados-membros depositam nele a confiança para sair da ‘crise’. Com a nomeação de Alden Winship Clausen para o comando do BM (em 1981, mandato que foi até 1986), “[...] o centro doutrinário e operacional do Banco passou a ser, decididamente, a promoção do enfoque neoliberal” (Pereira, 2010, p. 246). Conforme Robertson (2012)

Dos anos 1980 em diante, importantes agências internacionais, como o Grupo Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), atuaram num papel cada vez mais instrumental na promoção global das ideias de livre mercado da Escola de Chicago (Robertson, 2012, p. 286).

Segundo Sguissardi (2000), para a América Latina, a década de 1990 foi marcada por diretrizes do BM para a construção da concepção neoliberal de mercado por meio do que foi denominado de Consenso de

⁴ McNamara foi um importante político americano, tendo atuado como Secretário de Defesa dos EUA, entre 1961 e 1968. Por este motivo sempre pairam dúvidas de se a atuação dele no BM foi uma extensão da atuação dos EUA ou uma tentativa de expansão da atuação em nível global. Cabe ainda deixar nítido, que a tese aqui pretendida, a de que existe intervenção consentida nas atuações em educação superior, não prescinde o fato de que os EUA são preponderantes nas atuações do BM.

Washington. “No conjunto, o consenso sintetizava o fim da tolerância de Washington com o nacionalismo econômico pelo mundo afora e o ataque do capital contra o conjunto de direitos sociais e trabalhistas forjados no pós-guerra” (Pereira, 2010, p. 274).

O Consenso de Washington é o resultado da reunião entre as cúpulas do BM, do FMI, do BID, da Usaid, do Departamento do Tesouro dos EUA e dos mais importantes *think tanks* estadunidenses (Bonal, 2002; Charlot, 2007; Pereira, 2010; Harvey, 2014). Ele Foi compilado por John Williamson e é uma das traduções históricas do projeto neoliberal (Pereira, 2010; Puello-Socarrás, 2013). Ainda acrescenta Teodoro (2008), que nos anos posteriores à década de 1980,

[...] o desenvolvimento deixa de ser um projecto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um ‘gerencialismo global’ (‘global managerialism’) que tem no chamado ‘consenso de Washington’ os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulação e direitos de propriedade. (Teodoro, 2008, p. 25, grifos do autor).

No íterim entre ‘1994 a 2005’: existe o planejamento de programas direcionados às classes econômicas hipossuficientes dos países-membros, com foco no ataque à pobreza (Altmann, 2002). Evidencia-se a constatação de Ianni (2013), segundo a qual, ao mesmo tempo em que há um processo de internacionalização do capital, também existe um processo de “[...] internacionalização da questão social” (Ianni, 2013, p. 63).

Nessa fase do BM, ocorrem reformas para a abertura econômica, a desregulamentação e a privatização dos setores públicos, ainda como resultado do Consenso de Washington. Durante esses anos, o órgão também criou medidas voltadas para o desenvolvimento sustentável (Seitenfus, 2005).

Dando ênfase a questão do desenvolvimento, Coelho (2012) considera quatro grandes agendas de atuação ao longo da história do BM. Em sua classificação, ele aponta a tendência prevalente nas gestões dos atores que permaneceram na presidência do organismo. Nas palavras do autor, está a seguinte descrição: o primeiro, ‘identidade e consolidação’, indo do presidente Eugene Meyer ao presidente George Woods; o segundo, ‘expansão’, na gestão de Robert McNamara; o terceiro, ‘ruptura’, nas gestões de Alden W. Clausen a Barber Conable; e, por último, ‘reformulação’, nas gestões subsequentes.⁵ Uma vez que as modificações políticas de caráter macroeconômico, em vigor após o final dos anos 1980, ao contrário de resolver os problemas, aprofundaram-nos – o que foi demonstrado pela diminuição do PIB de boa parte dos países pobres, como também pela elevação dos índices de desemprego e de fome.

O BM lança, então, um documento denominado *Depois do consenso de Washington: a importância das instituições* (Sguissardi, 2000). Dez anos depois do Consenso, quando o documento foi lançado, era claro o fato de que o desenho das políticas não levava em consideração os fatores sócio-históricos dos países onde elas eram implantadas, mas apenas a economia, o que provocava reduções analíticas baseadas no economicismo (Coraggio, 1996 citado por Sguissardi, 2000). Para Coelho (2012), o planejamento de reestruturação da América Latina expresso no Consenso de Washington, levou à lona muitas das economias que investiram no programa.

Quando as reformas neoliberais não deram certo, o BM passou a exemplificar a América Latina como sendo um típico caso de “ajuste inconcluso” (Pereira, 2010). Vale lembrar que o BM ainda “[...] se constitui como a única instituição multilateral no setor público e com recursos abundantes que interveio em todo o mundo em desenvolvimento em diversas questões de desenvolvimento [...]” (Maffra, 2011, p. 42).

Dentre os anos de ‘1994 e 2000’, o BM objetivou três importantes metas. A primeira, apoiar a reconstrução e os projetos de desenvolvimento econômico dos Estados-membros, estimulando os meios produtivos daqueles países com parco desenvolvimento; a segunda, aumentar o equilíbrio econômico, a médio e a longo prazo, elevando a produtividade e o nível de vida; e, a última, proporcionar boas condições de trabalho – dentro das novas demandas internacionais – no território dos países-membros (Solé, 1995).

Essas metas seriam alcançadas por meio de empréstimos do BM para empresas do setor público ou privado, como também através da realização do envio de técnicos e especialistas para avaliarem a situação-problema vivenciada naquela nação (Sguissardi, 2000). A partir dessa avaliação, esses técnicos desenvolveriam planejamentos para remover os encaços, e, dessa forma, o BM contribuiria para a formação de pessoal qualificado para resolução de problemáticas específicas (Sguissardi, 2000).

⁵ O debate do autor dá ênfase ao conceito de “desenvolvimento”, que é apenas uma das categorias aqui debatidas. Por este motivo, não se aprofundam as fases por ele descritas como principal classificação. Porém, para maior aprofundamento, sugere-se a leitura de Coelho (2012), especialmente das páginas 70 à 81.

Para Altmann (2002),

Embora a política de crédito do BIRD [referindo-se ao BM como um todo] à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (Altmann, 2002, p. 79).

A partir do estudo das atuações recentes do BM, compreendidas entre 2005 e 2019, visualiza-se que suas políticas não se distanciaram de seus objetivos. Esses são: (1) desenvolvimento econômico para a diminuição da extrema pobreza; (2) desenvolvimento econômico visando a escolaridade de meninas e mulheres; (3) desenvolvimento econômico baseado no viés socioambiental, com vistas à proteção dos Estados-membros para com seus ecossistemas, incluindo a diminuição das taxas de emissão de CO₂; (4) desenvolvimento econômico em países da África e da América do Sul, com foco no empoderamento de mulheres por meio da educação; e, (5) desenvolvimento econômico contra a discriminação racial (World Bank Group, 2011; World Bank Group, 2018).

Todos os que já passaram pela presidência do Banco Mundial eram norte-americanos, especificamente, nascidos nos EUA. Mas, embora todos sejam indicados pelos EUA, cabe lembrar que, ao longo dos anos, não apenas um partido exerceu o comando presidencial do país, mas o poder foi dividido entre Republicano e Democrata. O que significa mais de uma orientação político-partidária (Coelho, 2012) – e, consequentemente, de visão de sociedade – do ator político que ascendeu ao posto mais alto do BM.

David Robert Malpass, economista, formado pelo Colorado College e pela Universidade de Denver, é presidente do BM desde 5 de abril de 2019. Anteriormente atuou como Subsecretário do Tesouro Americano para Assuntos Internacionais, conforme informações no site do Banco. Nota-se que, o BM

[...] é mais que ‘seu presidente, e este não comanda suas ações a partir simplesmente de suas preferências’. Sua visão de mundo tem peso importante, mas ‘está condicionada’ pela vida pregressa, pela origem profissional, ‘pela’ ‘nacionalidade e pelas relações travadas no exercício do mandato’ (Coelho, 2012, p. 68, grifo nosso).

A diretriz ‘desenvolvimento econômico’, inquestionavelmente, marca as proposições do BM. Uma análise sobre o mesmo não pode prescindir a compreensão da dinâmica própria ao capital internacional e, principalmente, as relações entre as grandes potências e os povos em desenvolvimento. Nesse mote, fica vívido o debate em torno das grandes potências regionais como norteadoras das diminuições dos conflitos econômicos nos países de seus respectivos blocos, da mesma forma que o papel delas no auxílio aos povos que vivem abaixo da linha da pobreza.

De uma maneira ou de outra, o Banco protege uma balança comercial favorável a uma porcentagem de desemprego e ao acúmulo de capital. É bem verdade que o posicionamento deste organismo é fruto de disputas ideológicas e de posições contraditórias no campo econômico e nos demais campos nos quais está situado.

Sobre as interações entre as OI e os países centrais, Ianni (2013, p. 245, grifo nosso) argumenta que “[...] as organizações internacionais, ‘compreendendo regionalismos e globalismos’, exercem suas atividades priorizando interesses de nações com maior poder econômico, político, militar e cultural”. Para Coelho (2012), as relações internas ao BM refletem os movimentos geopolíticos entre os Estados mundiais, incluindo a concorrência pelos mercados.

No entender de Sguissardi (2000) e Pereira (2010), o BM não se desvia do que os países desenvolvidos decidem como estratégia econômica e como melhor opção ao desenvolvimento do mundo. Entretanto, não desconsidera que existam ponderações em torno do potencial econômico e acadêmico-científico dos países que firmam os acordos com o BM⁶.

Para ter um maior controle administrativo, o BM divide sua extensão operativa em seis macrorregiões: (1) África, (2) Ásia Oriental e Pacífico, (3) Europa e Ásia Central, (4) América Latina e Caribe, (5) Oriente Médio e Norte da África e (6) Ásia Meridional. A divisão é feita dessa forma, por ele considerar que, acima dos aspectos culturais, estão os aspectos econômicos dos países que as compõem. Na atualidade, o BM se configura como Grupo Banco Mundial porque é composto por cinco agências: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), e Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (CIADI) (Santos, 2017).

⁶ Afirmação parecida é feita por Pereira (2010), ao tratar sobre a influência do EUA dentro do BM, desde a sua criação em 1944. Contudo, o autor dá ênfase ao papel do EUA e não trata especificamente da possibilidade de os Estados delinearem os acordos a partir de sua posição geopolítica.

É nesse âmbito no qual entra o BM que, fundado em 1944 e em operação desde 1946 (Pereira, 2010), é o maior organismo multilateral de financiamento e cofinanciamento de projetos na área da educação (Espinoza, 2016). Como expôs Castro (2012, p. 554), os bancos multilaterais não se tratam de “[...] simples bancos [...]”, mas sim, de “[...] cooperativas de crédito – nas quais apenas os membros podem fazer empréstimos. [...] [são verdadeiras] cooperativas de crédito dos países participantes [...]”, também denominados de Estados-membros.

O primeiro empréstimo do BM, para o setor educacional, foi para a Tunísia, em 1963 (Reis, 2001), e o primeiro para o setor da educação superior foi em 1964, voltado à Bangladesh (World Bank Group, 2000), embora o BM em outro momento cite que este teria ocorrido em 1963 (World Bank Group, 2016). Na América Latina, o primeiro projeto financiado em educação foi em 1968, voltado para a educação primária na Nicarágua (construção e reequipação de escolas). No que toca à educação superior, o BM informa que o primeiro projeto para algum Estado-membro latino-americano foi realizado no Peru. Porém, como este está com status de ‘abandonado’, as datas referentes não aparecem no site do Banco. Então, em termos de projetos que, de fato, iniciaram e foram concluídos, o primeiro foi em 1982, também no Peru – mas, aparentemente, não se relacionou com o projeto anteriormente ‘abandonado’. O de 1982 objetivou a restauração e expansão do campus central da Universidade Agrária Nacional La Molina, que houvera sido devastado por um terremoto em 1974.

Recorre-se a Pereira (2010) que considera que o BM tem duas maneiras de trabalho. Uma é a persuasão, ocorrida através do diálogo com membros dos governos e da assistência técnica para eles, na área dos projetos. E a outra é a coerção, considerada como sendo o ato de utilizar a sua influência e, até mesmo, o bloqueio dos empréstimos já assinados.

De acordo com Fonseca (1998) e Santos (2017), ainda em fins de 1960, o Banco concedeu seu primeiro empréstimo ao Brasil no que tange à educação. Naquele contexto, o projeto dirigiu-se para a “educação vocacional”, visando o engajamento da população às novas demandas em industrialização. O projeto advindo desse primeiro investimento durou de 1971 a 1978. De lá para cá, já se foram mais de 60 projetos, da educação básica à educação superior, que envolveram coparticipação fundiária do próprio BM, do Estado brasileiro e do setor privado.

Com base nisso, lança-se mão da Teoria da Ação Social (Bourdieu, 2011a, 2013) para defender o argumento de que o BM, ao participar de um projeto no campo da educação, para além de um papel de financiador, tem o papel de auxiliador na construção de novas perspectivas em torno da ideia de educação operacionalizada pelo Estado parceiro, neste caso, o Brasil. Daí, ele também pode ser considerado como um *think tank* para a educação brasileira. E, isso apenas é possível pelo fato de o campo da educação estar perpassado por disputas internas e externas, em torno dos capitais que lhe são característicos, tendo maior proeminência as tendências dos agentes e do corpus com maior poder para influenciar nessas disputas.

Os agentes, o corpus e o campo de atuação do Grupo Banco Mundial

Partindo do pressuposto de que os objetos científicos são construídos de modo metodologicamente estruturados, entende-se que, nas Ciências Humanas, a linha que divide o senso comum do saber científico é tênue, por isso a compreensão dos fenômenos não pode prescindir uma constante vigilância epistemológica (Bourdieu et al., 2015). Daí a necessidade de nos munirmos de “[...] armas técnicas, fundadas na pesquisa e no campo dos trabalhos científicos, e armas simbólicas, próprias para abalar as crenças comuns dando forma sensível às aquisições da pesquisa” (Bourdieu, 2001, p. 58).

Não obstante a isso, o trabalho ora apresentado se ampara na teoria desenvolvida por teóricos da Sociologia da Educação. Dentre os quais, ganham destaque Pierre Bourdieu (1930-2002) e seus colaboradores, para discutirmos acerca do objeto sob análise – lê-se, BM no campo educacional brasileiro.

A teoria formulada por Bourdieu pode ser considerada como uma teoria dos campos sociais⁷, sendo também conhecida como Teoria da Ação Social. Ela foi desenvolvida ao longo da segunda metade do século XX. Em sua perspectiva, a sociedade é compreendida como um local de batalhas entre setores específicos, que pelejam pelo acúmulo e consequente monopólio dos mais variados tipos de capital.

⁷ Vide o prefácio da obra de Bourdieu (2004), elaborado por Denice Barbara Catani.

Dialogando com os postulados bourdieusianos, Medvetz (2008) define o espaço social (macrocosmo) como o todo social que é composto por sistemas multidimensionais (campos) organizados por seus respectivos volumes de autoridade, o que lhes confere os modos próprios de arranjo entre os grupos e os indivíduos que lhes são pertencentes. Já os corpus estão revestidos de funções dentro de um sistema relacional de concorrência e conflito entre os grupos pertencentes ao campo (Bourdieu, 2013). Assim, pode-se considerar como características do corpus: ele faz parte do campo; existem dentro dele relações de concorrência e conflito; e os grupos que o compõe podem apresentar minúcias divergentes (Bourdieu, 2011a, 2013).

Embora cada nível analítico tenha sua importância, o trabalho ora proposto não se detém no *habitus*⁸ de agentes específicos, mas sim, no corpus e suas influências dentro do campo da educação. Os agentes do corpus se aproximam por relações de capital econômico e de capital cultural (Bourdieu, 2011a). Ou seja, pode-se eleger, para fins da análise aqui empreendida, os agentes do Estado brasileiro como um corpus que estabelece relações econômicas com o corpus montado do BM para ser responsável pelas formulações de políticas educativas.

Não obstante, embora o campo, por ser um microcosmo disponha de características próprias e de relativa autonomia, ele obedece aos preceitos do macrocosmo (Bourdieu, 2004, 2011a). Como dentro dele são produzidos determinados discursos revestidos de autoridade relativa, existem normas a serem respeitadas para que os atores do mesmo sejam considerados como pertencentes legítimos, e uma dessas normas é a busca por um discurso que perpetue o 'efeito de ciência' (Bourdieu, 2011b), obedecendo à lógica de classificação, desclassificação e reclassificação do corpus que esses agentes/atores formam (Bourdieu, 2013).

Bourdieu (2001) afirma que há campos que obedecem a leis próprias, diferentes das do campo econômico, porque estas seriam incompatíveis com as lógicas do Mercado (Bourdieu, 2001). Isso representa que "[...] quanto mais os campos científicos são autônomos, mais eles escapam às leis sociais externas" (Bourdieu, 2004, p. 30). A capacidade que o campo possui de refratar os eventos é uma clara demonstração da autonomia relativa que ele possui (Bourdieu, 2004). Mas, embora o campo tenha grande poder de refração, os acontecimentos internos nunca deixam de se relacionar aos externos e, em certa medida, estão intrinsecamente dependentes deles (Bourdieu, 2011a).

Assim, dentro dos campos, existem indivíduos, grupos e categorias diferentes que batalham entre si para ditar as regras de pertencimento. Os vencedores das batalhas têm o direito de monopolizar a 'verdade' sobre determinados estamentos. Bourdieu (2011a) considera que a verdade é um lugar de lutas, e, nos campos, sendo universos sociais, essa verdade é o alvo a ser alcançado para que o grupo vencedor disponha do comando da partilha do mundo social.

Na perspectiva aqui defendida, acredita-se que o BM conta com grupos de especialistas em educação. Esses agentes, mais do que técnicos de vistoria e de acompanhamento, são verdadeiros mentores dos projetos que o BM assina. Santos (2017) afirma que é fundamental que nesse corpus existam membros advindos do contexto nacional do Estado onde acontece o projeto, pois dessa maneira existiria a possibilidade de maior aproximação ao capital estatal.

Com isso, fica perceptível o poder de influência que esses agentes têm sobre os delineamentos dos projetos em educação. Tais agentes formam corpus com capacidade para refração de argumentos contrários aquilo que o BM defende. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que o BM tem um papel de *think tank* para a educação brasileira.

O Grupo Banco Mundial e a construção de políticas educacionais

Bourdieu (1998) defende que os argumentos contrários ao Estado-mínimo devem ser apresentados em sua ordem cronológica, para que o leitor possa ter uma sequência lógica dos fatos ora criticados. O próprio autor elabora seus primeiros contrafogos em sentido ascendente, ou seja, a crítica tecida evolui e muda de acordo com o contexto do tempo-espaço. Desse modo, é interessante que os documentos a serem analisados sejam colocados em sua ordem cronológica, da mesma forma que a análise deva levar em consideração os contornos de cada época na qual eles foram divulgados.

Se aceitarmos a tese de que a doxa linguística demonstra onde se encontra o cerne neoliberal, consequentemente concordamos com a noção de que há uma gama no léxico própria à defesa de tal

⁸ *Habitus* pode ser entendido como um "[...] sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante" (Bourdieu, 2013, p. 191-trocas simb).

paradigma. Assim, ancorados nos estudos de Bourdieu (2001), consideramos algumas categorias, em se tratando do discurso econômico dominante, a saber: ‘a economia está se globalizando, logo é preciso globalizar a economia’, ‘as coisas estão mudando rápido, logo é preciso mudar’, ‘se o capitalismo prevaleceu em toda parte foi porque está inscrito na natureza profunda do homem’, ‘é criando riquezas que criamos emprego’, ‘muito imposto mata o imposto’, ‘o Estado-providência e a segurança no emprego pertencem ao passado’, ‘como se pode defender ainda o princípio de um serviço público?’, ‘mais mercado é mais igualdade’, ‘reestruturar as empresas’, e, ‘igualdade condena milhares de pessoas à miséria’.

Não obstante a isso, o autor expõe que existem palavras de ordem coadunantes a essas categorias, quais sejam: desregulamentação, desemprego voluntário, liberdade das trocas, livre circulação dos capitais, competitividade, criatividade, revolução tecnológica, crescimento econômico, combater a inflação, reduzir a dívida do Estado, diminuir os custos do trabalho, reduzir os gastos sociais, dentre muitos outros. Além disso, na consideração de Bourdieu (2001, p. 96), esses termos são “[...] noções ou locuções todas prontas, semanticamente quase indeterminadas, banalizadas e polidas pelo desgaste de um longo uso automático, que funcionam como fórmulas mágicas, incansavelmente repetidas por seu valor encantatório”.

A literatura concernente apresenta que as ‘palavras de ordem’, acima descritas, são comuns às instituições perpetuadoras do neoliberalismo (Ball, 2001, 2006). Para Bourdieu (2001), os postulados do modelo neoliberal norte-americano baseiam-se em três conjecturas: (1) a economia é um domínio autônomo, (2) o mercado equaliza a produção e (3) há uma exigência por parte da globalização de minorar os direitos sociais (emprego e seguridade social, por exemplo). Contudo, não podemos esquecer que o neoliberalismo é produto de intelectuais – ele é uma teorização planejada, ao contrário da ideia de que ele surge das necessidades intrínsecas dos seres humanos (Bourdieu, 2001).

Quando destacamos o campo da educação, fica evidente o fato de que essas novas formas de administração resultam em noções de competição, consolidando aquilo que Bourdieu (1998) chama de ‘novas formas de dominação’: a exemplo, o *management*. Nesta, de acordo com Ross (1998 citado por Bourdieu, 2001) a produtividade e a eficácia são associadas a ‘forte flexibilidade’ (na contrabalança à ‘segurança social’), desembocando em contextos nos quais é natural a formação de trabalhadores ‘mais produtivos e eficazes’, devido às políticas de instabilidade coletiva.

Na compreensão de Bourdieu (1998), o Estado é uma realidade ambígua, pois não serve, apenas, aos interesses da classe dominante. Sendo assim,

O estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores. (Bourdieu, 2011a, p. 99).

Dessa forma, dentro da perspectiva bourdieusiana, considero pertinente a análise minuciosa das situações, como também das instituições, devido a estas permitirem a orientação para determinados procedimentos e a recusa pelos possíveis outros. Na visão de Bourdieu (1998), os especialistas do BM e do FMI não estão preocupados em ‘negociar’, mas sim, em ‘explicar’ como suas políticas serão estabelecidas. Entretanto, levando em consideração o cenário brasileiro, vê-se que as ditas ‘explicações’ encontram apoio junto às elites dirigentes locais.

Os projetos dessas instituições não são impostos, pelo contrário, são redefinidos na tentativa de coadunar os interesses internacionais aos anseios políticos nacionais. Nesse momento, lançamos mão de Santos (2017), para quem existem acordos entre os interesses das elites brasileiras ligadas ao setor privado e o BM, para a elaboração e definição dos objetivos das políticas educacionais.

Em torno das propostas de política educacional são criadas expectativas que conferirão popularidade ou não as mesmas. Além de um elevado (ou bem investido) capital econômico, deve-se ter investimento de capital simbólico, pois ele revestirá o projeto de autoridade para a execução da ação, como proeminência frente às outras possíveis alternativas de política. Nesse sentido, o capital simbólico estaria baseado no conhecimento e no reconhecimento da legitimidade dessas medidas para o local de sua aplicação.

Bourdieu (1998) também trata sobre a realidade econômica, a partir da dinâmica que é estabelecida no mercado internacional. Para isso, o autor traz à reflexão a ‘estrutura do campo econômico mundial’, que, segundo ele, é definida pelas desigualdades baseadas no poderio de distribuição de riquezas que os países detêm. O autor também parte da ideia de que existe um conflito social entre os corpos, promovido pela desigualdade na distribuição dos capitais.

Ou seja, uma vez que existem campos, onde há vários corpus, conjectura-se: no campo econômico há organismos internacionais com atuações em diversas áreas, e um desses organismos é o BM. Destarte, existem dentro do BM uma multiplicidade de especialistas (agentes) responsáveis por formular as políticas junto aos Estados-membros. Uma das áreas dessas políticas é a educação. Esse ‘pensar acerca das políticas educacionais’, propondo ideias e assessoria para tais, caracteriza a sua posição como *think tank*.

Está nítido que é o Estado quem legitima as atuações dos corpus (Bourdieu, 2011a), conferindo-lhes autoridade relativa para atuar dentro dos campos. Os corpus têm, cada um, interesses próprios, podendo esses interesses ser ‘desinteressantes’ para os demais campos (Bourdieu, 2011a). Se se considera que a educação em modelo público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada não é interessante para o campo econômico, tal modelo de educação cairá em descrédito nos documentos bancomundialescos relativos ao campo. A questão central, portanto, é saber o que entra na categoria ‘desinteressante’ para o BM quando de sua postura de *think tank* frente às políticas para a educação no Brasil.

O Grupo Banco Mundial como um *think tank* da educação brasileira

Bourdieu (2001, p. 34) define os *think tanks* como sendo “[...] empresas de consultoria que analisam problemas e propõem soluções nas áreas militar, social e política”. O termo advém da área militar, porque originalmente se referia às salas secretas utilizadas para a formulação de estratégias (Rigolin & Hayashi, 2013). A área de investigações sobre a atuação desta expertise é vasta e ainda há muito a ser explorada – especialmente no que tange às contribuições dos *think tanks* advindos das Ciências Sociais, das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas (Rigolin & Hayashi, 2013).

O conceito contemporâneo surgiu no início do século XX, no contexto da política norte-americana, referindo-se aos técnicos estatais que eram contratados para fazer o serviço de formulação de políticas para o governo, mas é apenas na década de 1960 que o conceito passa também a abranger instituições privadas (Rigolin & Hayashi, 2013). Os *think tanks* se constituem-se como “[...] usina de ideias” (Henry, 2001 citado por Rizvi & Lingard, 2012, p. 532).

Para Medvetz (2008) não se deve colocar um valor de independência aos *think tanks*, considerando-os como autônomos apenas, mas deve-se considerar que historicamente eles podem advir do terreno universitário (ex.: The Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences – Stanford University), do terreno Estatal (ex.: RAND Corporation – U. S. Air Force) e do ramo dos negócios (ex.: Douglas Aircraft Company). Depreende-se, portanto, que podem existir *think tanks* governamentais e não-governamentais (Rigolin & Hayashi, 2013).

Tais características resultam em uma assertiva: o campo dos *think tanks* é híbrido, uma vez que, ao mesmo tempo em que são dependentes das instituições que os geram, desenvolvem-se a partir de relações de força entre os agentes de campos exteriores ao seu. Isto é, os de cunho acadêmico podem se fundir àqueles de interesses empresariais para ganhar maior visibilidade, por exemplo (Medvetz, 2008).

Dessa maneira, Medvetz (2008) defende o argumento de que os *think tanks* lutam entre si pela supremacia e maior poder de influência no espaço social, dentro do campo que lhes é próprio. Logo, são sinônimo de “[...] relações entre intelectuais e poder” (Rigolin & Hayashi, 2013, p. 6). Os *think tanks* estão em ambientes de fronteira e são dotados de autoridade intelectual, por isso diferenciam-se dos lobbies, dos políticos e dos advocacy groups (Rigolin & Hayashi, 2013), daí seguirem lógicas próprias (convenções, legislação) e estarem constantemente sob a investida dos demais campos (Medvetz, 2008).

O argumento de Medvetz (2008) pressupõe que os *think tanks* são híbridos e estão localizados em posição estrutural intermediária. Em outras palavras, a identidade dos mesmos é definida a partir das parcerias que eles estabelecem – podendo favorecer os aspectos de uma economia de base Estatal ou de base mercantilista. Embasados nessa perspectiva, Rigolin e Hayashi (2013) afirmam que o espaço de atuação deles está localizado a meio termo do campo acadêmico e do campo governamental. Logo, estão envolvidos nas disputas pelo capital acadêmico e pelo capital estatal.

Imaginando que os agentes dos mais diferentes campos possuem estruturas cognitivas⁹ que lhes permitem fazer parte dos mesmos, e pelo fato de o campo dos *think tanks* estar na intercessão entre os demais campos, tais agentes acabam por suprir as necessidades cognitivas específicas de cada um dos *think tanks* aproximados ao seu campo (Medvetz, 2008).

⁹ No sentido que Bourdieu (2001) emprega ao termo.

Existem vários *think tanks* que atuam na educação. São exemplos deles: a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Unesco e a OCDE (Henry, 2001 citado por Rizvi & Lingard, 2012, Azevedo, 2006); e, especificamente em solo brasileiro, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Rigolin & Hayashi, 2013).

Castro (2012) apresenta o BM como emanado das características que o identificariam como um *think tank* – embora o autor não utilize esse termo. Aprofundando essa perspectiva, defende-se aqui a ideia de que o BM também se constitui como um *think tank*, por servir de espaço para o fomento de concepções e de assessoria à modelos específicos de educação.

Nessa direção, além de prestar consultorias em educação, o BM também financia projetos. Entretanto, cabe ressaltar que este organismo não é uma instituição privada, mas sim, é o resultado de acordos entre Estados, que, segundo o banco, visam fomentar o alívio da pobreza a nível internacional – o que não o impede de ser categorizado como um *think tank*.

Na proposta analítica aqui defendida, o BM pode ser considerado como um *think tank*, com atuação na educação do Brasil, porque auxilia os governos municipais, estaduais e o federal a formular políticas de aprimoramento administrativo para a educação. Contudo, além de ele mesmo formular essas políticas, com o consentimento dos governos locais, ele também pode auxiliar outros *think tanks* na elaboração de políticas, através do fornecimento de dados de pesquisa – a partir de seus relatórios econômicos mundiais publicados anualmente, por exemplo.

Considerações finais

A outorga do controle, por parte dos agentes do Estado, do capital cultural institucionalizado aos pensadores do BM, pode vir a significar: (1) a administração da educação sob a lógica empresarial, (2) o privilégio aos insumos de trabalho escolar e pedagógico, em lugar dos professores e estudantes, (3) a terceirização dos trabalhadores da educação, suplantando a contratação por meio de concurso público (4) o enfraquecimento da categoria docente e (5) o desrespeito aos direitos conquistados pelos sujeitos escolares, como Plano de Carreira e Remuneração condizente às necessidades contextuais do território onde se realiza a prática docente (materializado, muitas vezes, nas leis específicas da área).

Bourdieu (2011a), ao tratar sobre os agentes, ressalta que o bom jogador não está aquém nem além do tempo do jogo, mas se antecipa (reconhece o que pode estar no por vir) dentro das relações sociais. Partindo da noção de que “[...] o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo [...]” (Bourdieu, 2004, p. 29). No jogo das relações de capital e, principalmente, de domínio do capital escolar, os corpus se organizam para saber o que é previsível de acontecer em meio às disputas. Então, levando para o nível do corpus, as estratégias do por vir se revelam na construção de arranjos de capital cultural, capital social e de capital econômico, possibilitando a envergadura do campo no qual o corpus está situado.

O entendimento seguido nesse trabalho classifica o BM como um corpus que está majoritariamente no campo econômico, porém com atuações estendidas ao campo educacional. Por este motivo, suas funções como *think tank* reverberam para o campo educacional no Brasil em novos formatos, colocando-se à disposição para oferecer a possibilidade de ser o primeiro a pensar pelos agentes governamentais que o contratam (que buscam sua intervenção).

A partir disso, fica nítido que o BM também pode ser classificado como corpus que é autorizado a pensar a educação brasileira – não impondo, mas sim, disputando, com os interesses dos corpus dirigentes locais, o que é mais vantajoso no campo da educação, em tempos de neoliberalismo acelerado. Por que não dizer que, dentre tantos aspectos, destaca-se um sobre o qual o BM, nos últimos anos, vem atuando com mais força no campo educativo brasileiro: o da formulação de políticas com fins à administração da Educação Básica, cravejada de fins neoliberais.

Por fim, mediante o contexto apresentado, cabe aos(as) pesquisadores(as) do campo progressista que se debruçam na análise da política, da estrutura e da gestão da educação, a consideração de temas geopolíticos mais amplos para um maior refinamento das realidades locais, nacionais e internacionais estudadas. O que se lança para o futuro das pesquisas, não pode deixar de lado a necessária e viva utopia de que a educação apenas é possível por meio do diálogo, do entendimento do (e com) o outro, tendo em vista a superação das desigualdades – no sentido paulofreireano dos termos. Isso, mais do que a mera outorga do pensar sobre si, sobre sua realidade, à outrem que está distante – mesmo que este esteja tão perto, no que diz respeito às atividades de controle das políticas educativas ora executadas.

À guisa de conclusão, cabe ainda levantar a bandeira em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada. E, além de tudo, libertadora das amarras que o capitalismo em seu formato neoliberal persiste em manter.

Referências

- Almeida, P. R. (2003). O Brasil e o sistema de Bretton Woods: instituições e políticas em perspectiva histórica, 1944-2002. In V. O. Mazzuoli, & L. R. Silva, R (Org.), *O Brasil e os acordos econômicos internacionais: perspectivas jurídicas e econômicas à luz dos acordos com o FMI* (pp. 30-64). RT.
- Altmann, H. (2002). Influências do banco mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 77-89. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>
- Alvim, V. (2004). Neoliberalismo, globalização e americanismo: as estratégias dos organismos financeiros multilaterais. *Revista Katálysis*, 7(1), 99-110.
- Ascolani, A. (2008). Estratégias del banco mundial para el financiamiento de la educación en los países latino-americanos. *Educação*, 31(2), 139-156.
- Azevedo, M. L. N. (2006). *A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica* [Grupo de trabalho]. Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG. Recuperado de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2449--Int.pdf>
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), 10-32.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 3-35.
- Borges, M. C. A. (2010). A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(2), 367-375. <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19722>
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Zahar.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Zahar.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* [Prefácio elaborado por Denice Barbara Catani]. Editora UNESP.
- Bourdieu, P. (2011a). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus.
- Bourdieu, P. (2011b). *Homo academicus*. Editora da UFSC.
- Bourdieu, P. (2013). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2015). *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Vozes.
- Carvalho, C. H. A. (2004). Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90 [GT: Política de Educação Superior, n.11]. Anais da 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú, MG. <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t114.pdf>
- Castro, C. M. (2012). Bancos multilaterais podem educar o mundo?. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Ulterhalter, *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (Vol. 1, pp. 553-580). Capes.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4(1), 129-136.
- Coelho, J. C. (2012). *Economia, poder e influência externa: o Banco Mundial e os anos de ajuste na América Latina*. Ed. Unifesp.
- Costa, J. A. F. (2006). Proteção e promoção do investimento estrangeiro no Mercosul – uma ferramenta para a implementação de um bom clima de investimentos. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 49(2), 60-77. <https://doi.org/10.1590/S0034-73292006000200004>
- De Blasi, J. (2005). *Avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina: os casos da Argentina, Brasil, México e Chile* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Espinoza, Ó. (2016). El rol del banco mundial en la conformación de las políticas de educación superior en las sociedades en desarrollo. In A. A. Fávero, & G. Tauchen (Org.), *Políticas de educação superior e docência universitária: diálogos sul-sul* (pp. 15-71). CRV.
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1), 37-69.
- Fonseca, M. (2013). O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In p. Gentili, *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 159-183). Vozes.

- Harvey, D. (2005). *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Edições Loyola.
- Harvey, D. (2014). *O novo imperialismo*. Edições Loyola.
- Ianni, O. (2013). *Teorias da globalização*. Civilização Brasileira.
- Maffra, L. C. A. (2011). *O papel do banco mundial na formação da agenda de reformas em C&T e ensino superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- Martins, M. D., & Farias, F. (2007). O conceito de pobreza do banco mundial. *Tensões Mundiais*, 3(5), 202-219. <https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v3i5.725>
- Medvetz, T. (2008). *Think tanks as an emergent field*. SSRN.
- Mello, H. D. A. (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Ocampo, J. A., & Flores, L. E. B. (2015). *O desenvolvimento econômico da América Latina desde a independência*. Elsevier.
- Pereira, J. M. M. (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Civilização Brasileira.
- Puello-Socarrás, J. F. (2013). Ocho tesis sobre el Neoliberalismo (1973-2013). In H. Ramírez (Org.), *O neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise* (pp. 13-57). Oikos.
- Reis, M. L. M. (2001). *A universidade pública em crise: dilemas e desafios frente à globalização e ao Mercosul* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://bitily.me/aZiEZ>
- Rigolin, C. C. D., & Hayashi, M. C. P. I. (2013). A produção de conhecimento institucionalizado nos *think tanks* brasileiros: ciência, tecnologia e inovação segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (1995-2010). *Universitas Humanística*, 1(76), 393-41.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Ulterhalter, *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas* (pp. 531-551). Unesco, Capes.
- Robertson, S. L. (2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 283-302. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>
- Santos, B. S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. Cortez.
- Santos, T. R. F. S. (2014). *Análise psicopedagógica da proposta educacional Aprendizagem para Todos do Grupo Banco Mundial* [Monografia de Graduação, Universidade Federal da Paraíba].
- Santos, T. R. F. S. (2017). *Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Seitenfus, R. A. S. (2005). *Manual das organizações internacionais*. Livraria do Advogado Ed.
- Sguissardi, V. (2000). O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*, 10(22), 66-77.
- Silva, C. C., Azzi, D., & Bock, R. (2005). *Banco mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina (dossiê)*. Ação Educativa, ActionAid Brasil.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial*. Autores Associados; Fapesp.
- Solé, A. P. (1995). Las políticas del FMI y del banco mundial y los derechos de los pueblos. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, 29(30), 139-175.
- Teodoro, A. N. D. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. N. D. Teodoro, & A. C. Scocuglia (Org.), *Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos* (pp. 19-38). Liber Livro Editora.
- Velho, L. (1998). Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo. In J. Velloso (Org.), *O ensino superior e o Mercosul* (pp. 113-155). Garamond.
- World Bank Group. (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>
- World Bank Group. (2011). *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/pdf/644870WP0Learn00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>
- World Bank Group. (2016). *What matters most for tertiary education systems: a framework paper*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26516/114295-WP-PUBLIC-SABER-Tertiary-Framework.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

World Bank Group. (2018). *International development association*.
http://ida.worldbank.org/sites/default/files/pdfs/1-ida_brochure_2018.pdf.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos: Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Educação. Desenvolve pesquisas sobre a atuação dos Organismos Internacionais no campo da Educação da América Latina. Atualmente coordena a pesquisa intitulada “Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na Educação Básica municipal de Pernambuco”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2994-3921>

E-mail: thiago.silvasantos@ufpe.br

Ana Cláudia Ribeiro Tavares: Professora da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte. Pós-doutora em Educação. Desenvolve pesquisas no campo da política e da gestão educacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9883-4235>

E-mail: ana.tavares@upe.br

NOTA:

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos: foi responsável pela elaboração da pesquisa, proposição teórico-metodológica, análise dos dados e redação do artigo. **Ana Cláudia Ribeiro Tavares:** foi responsável pela revisão dos dados e redação do artigo.

Editor-Associado responsável:

Maria Terezinha Bellanda Galuch

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: nove convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Vanêssa Vianna Doveinis

Disponibilidade de dados:

Não se aplica.