

Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem

World Bank arguments on the learning crisis

Argumentos del Banco Mundial sobre la crisis del aprendizaje

 **DHYOVANA GUERRA***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

 **AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES****

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

 **SIMONE SANDRI*****

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

 **IRENI MARILENE ZAGO FIGUEIREDO******

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel- PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo trata dos argumentos do Banco Mundial – BM para justificar a denominada crise de aprendizagem: entre 1980 e 1990, a baixa escolaridade e a falta de capital humano explicavam a pobreza; com a atual expansão da oferta escolar, a condição econômica dos países seria gerada pela crise de aprendizagem na escola. Discute-se, então, como a noção de crise de aprendizagem anunciada pelo BM (2018) sustenta a ressignificação e a intensificação das recentes reformas educacionais brasileiras. Para isso, adotou-se a abordagem

* Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <dhyovanaguerra@hotmail.com>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <amandamelchiottigoncalves@gmail.com>.

*** Doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <simone.sandri@unioeste.br>.

**** Doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social. *E-mail:* <irenifigueiredo@hotmail.com>.

qualitativa, com pesquisa nos documentos do BM sobre essa crise, e a pesquisa bibliográfica para interlocução com esses dados. Como principais resultados, tem-se continuidade e aprofundamento do gerencialismo nas atuais reformas educacionais, centralizando a responsabilidade pela crise na escola, em professores/as e no desempenho de estudantes. O BM ressignifica os termos para intensificar o projeto de educação dos anos de 1990.

Palavras-chave: Educação. Banco Mundial. Crise de aprendizagem.

ABSTRACT: This article deals with the arguments of the World Bank – WB – to justify the so-called learning crisis: between 1980 and 1990, low education and lack of human capital explained poverty; with the current expansion of school supply, the economic condition of countries would be generated by the learning crisis at school. It is then discussed how the notion of learning crisis announced by the WB (2018) supports the resignification and intensification of recent Brazilian educational reforms. Therefore, a qualitative approach researching WB documents about this crisis was adopted, as well as bibliographic research to dialogue with this data. As main results, there is continuity and deepening of managerialism in current educational reforms, centralizing the responsibility for the crisis in the school, in teachers and in the performance of students. The WB resignifies the terms to intensify the education project of the 1990s.

Keywords: Education. World Bank. Learning crisis.

RESUMEN: Este artículo aborda los argumentos del Banco Mundial – BM para justificar la llamada crisis de aprendizaje: entre 1980 y 1990, la baja escolaridad y la falta de capital humano explicaban la pobreza; con la actual expansión de la oferta escolar, la condición económica de los países estaría generada por la crisis del aprendizaje en la escuela. Luego se discute cómo la noción de crisis de aprendizaje anunciada por el BM (2018) apoya la resignificación e intensificación de las recientes reformas educativas brasileñas. Para ello, se adoptó un abordaje cualitativo, con investigación en los documentos del BM sobre esta crisis, y la investigación bibliográfica para el diálogo con esos datos. Como principales resultados se encuentran la continuidad y profundización del gerencialismo en las reformas educativas vigentes, centralizando la responsabilidad de la crisis en la escuela en los y las docentes y en

el desempeño de los y las alumnos/as. El BM resignifica los términos para intensificar el proyecto educativo de los años 1990.

Palabras clave: Educación. Banco Mundial. Crisis de aprendizaje.

Introdução

O Banco Mundial¹ – BM opera, essencialmente, na concessão de empréstimos a países-membros e desenvolve um conjunto de estudos e consultorias para governos sobre temas como pobreza, agricultura, indústria, questões ambientais, entre outros conteúdos voltados às políticas públicas. Na educação, sua produção intelectual visa, sobretudo, diagnosticar problemas educacionais e propor soluções que, frequentemente, abrangem reformas econômicas e sociais para diversos setores da sociedade. Com isso, produz orientações e diretrizes voltadas para a educação, com o intuito de debater questões internacionais, especialmente formação de capital humano, atendimento das necessidades educacionais básicas e alívio/administração da pobreza.

Iniciadas na década de 1990, as proposições do BM transitavam sob as formulações ‘educação para todos’, ‘aprendizagem para todos’ e indicavam a educação primária² como uma necessidade educacional básica para a formação de capital humano e alívio da pobreza:

Estudos do Banco Mundial no início da década de 1980 mostraram taxas relativamente altas de retorno dos investimentos na educação primária (Psacharopoulos e Woodhall 1985). Pesquisas mais recentes mostram que são os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a educação primária, e não o número de anos de escolaridade completados, que fazem a diferença na mobilidade econômica pessoal (Glewwe 2002) e no crescimento econômico nacional (Coulombe, Tremblay e Marchand 2004; Hanushek e Kimko 2000). Assim, na medida em que os investimentos públicos na educação primária são eficazes na transmissão desses resultados de aprendizagem, o apoio à educação primária é central para o mandato de redução da pobreza do Banco Mundial (WORLD BANK, 2006, p. 3)³

A relação direta entre conhecimentos e habilidades adquiridas na educação primária e o desenvolvimento econômico direcionou as escolhas do Brasil, nos anos 1990, pela obrigatoriedade apenas do ensino fundamental, sob a alegação de que não é importante a quantidade de anos de escolaridade, mas a eficiência na aplicação dos recursos públicos. De acordo com as afirmações do Banco Mundial:

O compromisso do Banco Mundial com a educação primária universal remonta ao seu Documento de Política do Setor de Educação de 1980, que enfatizou pela primeira vez as taxas relativamente altas de retorno à educação primária (Banco Mundial 1980). O documento de política do Banco de 1990, Educação Primária, retratou a educação primária como a base do desenvolvimento do capital humano de um país (Banco Mundial 1990) (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 4).⁴

A centralidade da educação primária para o desenvolvimento de capital humano e, conseqüentemente, redução da pobreza, anunciada na década de 1990, fazia parte da agenda pautada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, para o retorno da ‘qualidade educacional’. Em 2015, os ODM foram reorganizados em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, acompanhados da pretérita ‘educação de qualidade’, que permanece na agenda mundial. Após o estabelecimento dos ODS e a expansão da educação primária nos países pobres, o Banco Mundial tem destacado que o acesso à educação não é o suficiente para se alcançar a educação de qualidade:

Nos últimos 50 anos, a escolaridade expandiu-se dramaticamente na maioria dos países de baixa e média renda. Em alguns países, essa expansão tem ocorrido em taxas sem precedentes históricos. Outro padrão é a rápida expansão da educação pós-primária, embora muitos jovens permaneçam excluídos até mesmo da educação primária. Assim, mesmo em países com fortes expansões de escolaridade, persistem exclusões devido à pobreza, gênero, etnia, deficiência e localização. Países frágeis e pós-conflito também continuam sendo exceções gritantes ao boom global da escolaridade (WORLD BANK, 2018, p. 58)⁵.

Após a focalização no acesso à educação básica – especialmente após a educação primária ter sido alterada significativamente nos países –, a exclusão por conta de pobreza, etnia, gênero etc., ainda permanece e contribui para uma crise de aprendizagem, segundo as afirmações do Banco Mundial (2018). Levando em conta esse pressuposto, analisa-se neste artigo a ideia de crise de aprendizagem que sustenta o processo de ressignificação e intensificação das reformas educacionais no Brasil, iniciadas na década de 1990 e que estão em continuidade. Tais reformas podem ser identificadas no ensino médio (Lei nº 13.415/2017), na implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e na constituição do novo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁶, entre outras políticas educacionais em reformulação. A questão norteadora da nossa reflexão é: como a noção de crise de aprendizagem anunciada pelo BM sustenta a ressignificação e a intensificação das recentes reformas educacionais brasileiras?

Essa problemática se desenvolve a partir de pesquisa documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa, com análise das seguintes fontes primárias: *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*⁷ (WORLD BANK, 2006); *Aprendizagem para Todos – Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011) e *Informe sobre el desarrollo mundial 2018 - Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*⁸ (BANCO MUNDIAL, 2018). As fontes secundárias correspondem aos/as autores/as que discutem as reformas educacionais brasileiras desde 1990 e como as reformas atuais se relacionam com a reforma do Estado brasileiro em 1995.

Para responder ao questionamento, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos a reforma do Estado brasileiro da década de 1990, visando apreender a relação entre as reformas educacionais e a chamada crise de aprendizagem identificada pelo BM. Pontuamos que tal crise está associada aos princípios administrativos de cunho gerencial. A educação brasileira, em especial a escola pública, tem passado por um conjunto de reformas nas dimensões do currículo, da avaliação, do financiamento, da formação de professores/as, entre outras. Na segunda seção, analisamos a crise de aprendizagem apontada pelo BM, observando que tal crise sustenta as ressignificações para intensificar as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 e justificam as recentes reformas educacionais. Por fim, tecemos algumas considerações sobre esse movimento de ressignificação e intensificação das reformas educacionais brasileiras e como, por meio da anunciada crise da aprendizagem, é possível identificar a continuidade dos argumentos gerencialistas pautados na teoria do capital humano.

Reformas educacionais brasileiras de 1990 e a relação com a reforma do Estado brasileiro de 1995

A partir de 1970, com o processo de reestruturação produtiva desencadeado pela crise estrutural do capital e a conseqüente decadência do regime de acumulação taylorista-fordista, a política neoliberal assumiu o arcabouço legal das instituições de mercados de livre funcionamento e livre comércio, com forte predominância de direitos e liberdades individuais e propriedade privada (HARVEY, 2014). No Brasil, as políticas neoliberais foram consubstanciadas por meio de cinco metas: estabilização (de preços e das contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos de capital); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos) (PETRAS, 1997). Nesse processo, as estratégias econômicas e políticas responderam às orientações de organismos internacionais, com destaque para o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Com relação às proposições do Banco Mundial para a reforma de caráter neoliberal do Estado brasileiro em 1995, inicialmente conduzidas pelo Ministério da Administração da Reforma do Estado – MARE, anunciou-se que a superação da ineficiência do Estado passaria por diminuição do orçamento para as políticas públicas, privatizações e repasse dos serviços sociais aos setores privados e/ou aos denominados ‘público não-estatal’, pois:

As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização

para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de ‘publicização’ (BRASIL, 1995).

O processo de reforma do Estado, tendo como um de seus componentes a reforma da educação básica, reforçou o controle de resultados por meio das avaliações em larga escala. A finalidade de verificar a capacidade da escola em aspectos como flexibilidade, resolução de problemas e produção de ideias criativas, por exemplo, relaciona-se às características tomadas como necessárias a globalização e alívio/administração da pobreza. Da mesma forma, o atual estágio do modo de produção capitalista fundamenta a implementação dos mecanismos de avaliação, com a finalidade de controlar o sucesso e o fracasso das proposições implementadas pela própria lógica do capital (ZANARDINI, 2008). Isso significa que a análise dos resultados educacionais obtidos por meio dos instrumentos nacionais de avaliação, como o SAEB ou por instrumentos internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, remetem

ao suposto problema do anacronismo da escola. Ou seja, de forma agregada à publicização dos resultados dos rendimentos escolares vem à tona a afirmação acerca da ineficiência da escola em garantir condições satisfatórias de ensino e aprendizagem dos conteúdos, atitudes e habilidades tidas como necessárias ao bom funcionamento da sociedade (ZANARDINI, 2008, p. 42).

Por isso, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), o processo de publicização parte da noção de ineficiência do Estado e se sustenta na perspectiva gerencial como alternativa para implementar a eficiência no setor público. Essa concepção vincula-se à construção do consenso⁹ sob a perspectiva neoliberal, por conta da qual os sistemas educacionais estão enfrentando

uma crise de produtividade maior do que uma crise de quantidade, universalização e expansão. A crise da escola é apontada como uma crise de qualidade, de eficácia, o que demandaria a implementação das políticas de avaliação concretizadas pelo Estado Avaliador. Diante disso a escola careceria de uma reforma administrativa, associada e integrada à reforma do Estado. Além do que, para sanar tal crise não haveria falta de recursos, faltaria um melhor gerenciamento, controle e avaliação dos recursos existentes e utilizados (ZANARDINI, 2008, p. 102).

A partir da década de 1990, portanto, os projetos financiados pelo BM indicavam a educação primária como uma necessidade educacional básica para a formação de capital humano e alívio da pobreza, com base nas noções de ‘educação para todos’ e ‘aprendizagem para todos’. Nesse contexto, observa-se a manifestação da ideia de publicização, decorrente da possibilidade de o setor ‘público não-estatal’ criar e desenvolver atividades que substituam e/ou se articulem com as políticas públicas; com isso se intensificou, também, o processo de empresariamento dos serviços públicos como referência de qualidade.

A noção que embasa as soluções para os problemas escolares está na lógica da escola como uma empresa, sendo que as de menor qualidade deveriam ser fechadas; os/as estudantes com menor desempenho deveriam ser barrados em sucessivos testes; os/as professores/as de menor qualidade deveriam ser demitidos/as. E assim “como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p. 28). Para tanto:

inicialmente, cabe destacar o processo de construção da imagem da crise da escola. Na ótica dominante, a crise decorre do fracasso dos educadores, das universidades e, em síntese, da rede pública. Daí a defesa da refuncionalização da escola, por meio da colaboração da sociedade civil, leia-se, dos empresários e das agências do capital (LEHER, 2014, p. 17-18).

Com a agudização da reforma do Estado, o empresariado passa a atuar direta e determinantemente na definição do conteúdo da política educacional, como ocorreu com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por intermédio do Movimento Todos pela Educação – TPE, que representou as reivindicações de uma pedagogia dos banqueiros, empresários do setor de comunicações e do ‘Terceiro Setor empresarial’ (LEHER; VITTORIA & MOTTA, 2017). A partir da segunda década dos anos 2000, os argumentos utilizados pelo BM e pelo empresariado brasileiro passaram a justificar a necessidade de novas reformas educacionais, por conta de uma crise de aprendizagem. Diante dela, os governos deveriam focar em medidas efetivas para promover a aprendizagem como parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, conforme prevê o BM:

Enquanto os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs das Nações Unidas, que inspiraram esforços de governos e doadores, focaram na matrícula, os atuais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS dão maior ênfase ao aprendizado. O sucesso dos ODS dependerá da capacidade dos países de transformar a retórica em ação, acompanhando o aprendizado (WORLD BANK, 2018, p. 94).¹⁰

Outrossim, ainda em 2011, o Grupo Banco Mundial afirmou que, embora os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, tivessem realizado grandes avanços na direção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM e da educação primária universal, as crianças e jovens saíam da escola sem proficiência em leitura, escrita e cálculo. Apesar da agenda educacional fundamentada nos oito ODM estabelecidos pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2000, para o cumprimento de metas até 2015, o Brasil estava, segundo o BM (2011), entre os países que se mostraram incapazes de efetivar grandes avanços educacionais no que se referia à educação para todos.

Em 2015, os ODM foram retomados e renovados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS para o cumprimento de dezessete metas até o ano de 2030. Constatou-se que os ODS incorporam e redimensionam a meta de educação para todos, pois o objetivo não é mais só a escolaridade, mas também a aprendizagem – por isso, a nova

estratégia do Grupo Banco Mundial (2018) foi definida como ‘aprendizagem para todos’. Considera-se nessa estratégia o que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, no mercado de trabalho e na informalidade. A tendência que se observa a partir da centralidade na aprendizagem corresponde à ressignificação do discurso que enfatiza a educação e a aprendizagem como peças fundamentais na relação entre crescimento econômico, desenvolvimento social e alívio/administração dos níveis de pobreza. Além disso, reafirma-se o objetivo de alcançar a educação de qualidade, uma vez que os países progrediram no alcance da meta universal de garantir a educação primária, bem como no avanço da taxa de alfabetização. Observa-se, também, um discurso com foco na educação de qualidade e inclusiva que, por sua vez, está alicerçada na formação baseada em habilidades e competências, com destaque para as socioemocionais. Nesse sentido, ocorre

um deslocamento do conceito de escolaridade para o de aprendizagem. Assim, ao que tudo indica, o Banco Mundial reforça que os resultados da aprendizagem independem de questões estruturais e físicas das escolas. [...] A ideia de “aprendizagem ao longo da vida” respalda o conceito de empregabilidade. Nesse caso, o Banco Mundial argumenta que o aumento da produtividade dos pobres se dá por meio da aquisição de habilidades e competências (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021, p. 14-15).

O projeto formativo do BM, pautado na aquisição de habilidades e competências, se aprofunda para o atendimento das demandas do capital em sua crise estrutural. Para István Mészáros (2012), a crise estrutural do capital, diferentemente das crises conjunturais e periódicas de seu próprio sistema, faz com que os problemas sejam ainda mais agravados no atual estágio de desenvolvimento histórico, inserindo uma necessidade de controle da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade. Com base nas afirmações do autor sobre a crise estrutural do capital, percebe-se que a reorganização no projeto formativo do BM ratificou o argumento da precariedade e da falta de condições da escola para a efetivação da aprendizagem. É possível observar que a concepção de mundo presente nesse projeto, associada aos objetivos do empresariado brasileiro, coaduna com reformas educacionais iniciadas na década de 1990, ressignificando e intensificando fundamentos para constantes reformas. A perspectiva pragmática dessas, expressas na BNCC, por exemplo, estão

muito mais relacionadas com o domínio do uso, com a aprendizagem, muito mais do que com o conhecimento sobre os processos relacionados à tecnologia, no sentido de permitir um movimento do senso comum para a consciência filosófica. O pragmatismo da aprendizagem, toma em si, características para atender às demandas desafiadoras da realidade mediada pelo mercado de trabalho do século XXI, e não centradas nas necessidades dos sujeitos (ROCHA & HYPOLITO, 2020, p. 10).

Nos anos 1990, as reformas educacionais apontavam um “esmaecimento da noção de direito e de uma concepção de público e de cidadania” (OLIVEIRA, 2020, p. 89). Para o BM, os argumentos sobre a crise de aprendizagem se respaldam não apenas na formulação

do direito a aprendizagem – que toma forma com a precariedade do direito à educação, enaltecido por um discurso oficial no qual a baixa escolarização é empecilho para o crescimento econômico e o desenvolvimento social:

A “crise”, quando deslocada para a aprendizagem, enaltece a individualidade que é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas. (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021, p. 14-15).

O que se evidencia, portanto, é que o recurso da linguagem dissimula a própria concepção de mundo e de sociedade apontada pela crise de aprendizagem do BM. A relação entre a linguagem e a concepção de mundo respalda-se em Gramsci, que afirma: “se é verdade que toda a linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo” (GRAMSCI, 2004, p. 95). A complexidade da concepção de mundo dos organismos internacionais revela que, se outrora o Estado era ineficaz na promoção do acesso ao direito à educação – o que teria demandado a implementação da lógica gerencial nos serviços públicos, especialmente por meio de orientações e diretrizes do BM –, atualmente, as justificativas para os baixos índices de desempenho acadêmico avançam para a chamada crise de aprendizagem, decorrentes da suposta incompetência da escola, de professores/as e da incapacidade de aprender por parte dos/as estudantes.

Indicadas as bases do processo de implementação das políticas neoliberais no Brasil nos anos 1990, que contribuíram para a agudização do projeto formativo proposto por organismos internacionais e anuído pelo empresariado, na próxima seção, analisam-se as principais formulações do documento do BM (2018) sobre a crise de aprendizagem.

A crise de aprendizagem definida pelo Banco Mundial

No documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – resumo executivo*, o Grupo Banco Mundial (2011) já propunha apoiar as reformas dos sistemas educacionais, seguindo as orientações mundiais do desenvolvimento do milênio, entendendo o sistema educacional como

a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários,

estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

A concepção de sistema educacional apresentada pelo BM ressalta os princípios gerenciais quando se refere aos mecanismos de responsabilização, que, na atualidade, é associada às políticas sociais para intensificar regulação, controle e responsabilização de instituições públicas e dos sujeitos que delas fazem parte. Na educação, isso se dá a partir da definição de um padrão de habilidades básicas e competências multidimensionais, atreladas aos interesses do mercado de trabalho. Tal padronização é mensurada por avaliações que verificam, principalmente, competências em leitura, escrita e cálculo. Além dessas capacidades básicas, têm ganhado destaque as seguintes competências: cognitiva, como capacidade de resolver operações; socioemocional, como capacidade reflexiva; técnica, que permite o desempenho de uma função laboral específica (BANCO MUNDIAL, 2011).

O BM ressalta que a melhoria da educação é fundamental para que o indivíduo se adapte às mudanças e ao enfrentamento de desafios como o desemprego, principalmente entre os/as jovens. O desemprego demonstraria que a escola é incapaz de formar jovens com competências exigidas pelo mercado de trabalho. A aprendizagem para todos/as aparece assim como estratégia para que crianças e jovens não apenas ingressem na escola, mas adquiram conhecimentos e habilidades significativas. Para isso, são indicados três pilares estratégicos: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos. Os investimentos são revertidos em empréstimos, concedidos aos países pelo Grupo Banco Mundial, que

tem efectuado substanciais contributos para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, ao longo dos últimos 49 anos. Desde o lançamento de um projecto de construção de escolas secundárias na Tunísia, em 1962, o Banco Mundial investiu já, globalmente, 69 mil milhões de dólares na educação, através de mais de 1.500 projectos. O apoio financeiro do Banco Mundial foi subindo ao longo da década, desde que as MDG [Metas de Desenvolvimento do Milénio] foram estabelecidas, atingindo mais de \$5 mil milhões em 2010. Desde 2001, quando a Sociedade Financeira Internacional (IFC) concentrou a sua atenção no sector da educação, já ali investiu \$500 milhões, em 46 projectos privados de educação (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

A atuação do BM em países como o Brasil não se restringe ao financiamento, mas tem sido relevante na produção intelectual que subsidia as reformas do Estado e as reformas educacionais (PEREIRA, 2018). As influências das orientações intelectuais do BM podem ser notadas na BNCC, que ajusta o currículo nacional aos preceitos do 'direito a aprender' como resposta à crise de aprendizagem anunciada nos documentos do BM. Este assevera que os avanços na escolarização de crianças foram significativos entre 1999 e 2008, mesmo em países mais pobres – crianças não escolarizadas em 1999 eram 106 milhões;

em 2008 esse número caiu para 68 milhões, porém, o acesso foi insuficiente para promover a aprendizagem de competências básicas.

Contudo, com a expansão do acesso à escola, a pobreza não diminuiu, conforme indicado pelo BM em documento (2006). Sem tocar nas causas que geram a pobreza, o órgão definiu nova estratégia de aprendizagem para todos/as, associando-a a promessas de oportunidades de crescimento aos/as mais pobres e vulneráveis, com ações coletivas globais reforçando a governança por intermédio de políticas de aprendizagem como fator de crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2011). Nos anos de 1980 e 1990, a pobreza e a falta de crescimento econômico dos países foram justificadas pelos baixos índices de escolaridade da população; com a ampliação da oferta de vagas na educação primária, sem reflexos na diminuição da pobreza, o relatório do BM passou a relacionar a economia dos países e a condição econômica dos/as habitantes à crise de aprendizagem gerada no processo de escolarização.

No documento *Informe sobre el desarrollo mundial 2018 – Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, o BM descreve três dimensões da crise de aprendizagem: a) resultados da aprendizagem pouco satisfatórios, com níveis baixos, desigualdade elevada, avanços lentos; b) escolas falhando com os/as estudantes; c) sistemas educacionais falhando com as escolas. São propostas três estratégias para a superação da crise: i) aprender mais sobre os níveis de aprendizagem, para que a melhora seja um objetivo formal e mensurável; ii) basear o desenho das políticas em evidências, para que as escolas estejam a serviço da aprendizagem de todos/as os/as estudantes; iii) construir coalisões e alinhar os atores para que todo o sistema favoreça a aprendizagem. A justificativa para a elaboração do informe foi oferecer um caminho para superar o fracasso econômico e moral que a crise de aprendizagem representaria. Para tanto, o BM realizou uma análise e explicou o motivo pelo qual muitos países ainda não alcançaram a aprendizagem para todos/as, propondo que os sistemas educacionais assumam a responsabilidade de todos/as pela aprendizagem. Assim, escolarização sem aprendizagem passou a se constituir numa injustiça, pois sem aprendizagem, os/as alunos/as estarão condenados a viver na pobreza e na exclusão. Representaria, também, uma perda valiosa de potencial humano, pois o que vai gerar rentabilidade é a aprendizagem pautada na aquisição de competências e habilidades – uma perspectiva que dissimula a real causa da pobreza, que está na estrutura social sob o regime do capital.

Para o BM, o desenvolvimento de capital humano, entendido na perspectiva da educação e do progresso econômico, proporcionaria benefícios pessoais, de emprego e saúde, e sociais, de crescimento econômico, redução da pobreza, estímulo à inovação, fortalecimento das instituições e promoção da coesão social. Com isso, *“a educação contribui significativamente para o alcance dos dois objetivos estratégicos do Grupo Banco Mundial: acabar com a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada”*¹¹ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v, grifo nosso).

A noção de enfrentamento da pobreza atrelada à educação tem apontado que a teoria do capital humano “veio se impondo como uma forma de conceber a educação no mundo atual por meio de estratégias discursivas, como discurso hegemônico, bem como por constrangimentos materiais, e que os organismos internacionais têm desenvolvido papel-chave na sua difusão” (OLIVEIRA, 2020, p. 18). É dessa forma que o BM justifica o fracasso e/ou sucesso econômico dos sujeitos, escamoteando os desequilíbrios das dimensões sociometabólicas do capital e a sua crise estrutural. No contexto educacional, ressignifica e intensifica seus argumentos a partir dos índices medidos pelas avaliações em larga escala, para afirmar que, quando a educação não alcança os objetivos necessários para formar capital humano, há crise de aprendizagem, o que não contribui com o progresso econômico dos indivíduos e da sociedade.

A educação, como um direito humano básico, é concebida em duas perspectivas: para as pessoas físicas e as famílias; e para as sociedades:

A educação, além de ser um direito humano básico, se devidamente realizado, melhora os resultados sociais em muitas áreas da vida. Para indivíduos e famílias, a educação promove o capital humano, melhora as oportunidades econômicas, promove a saúde e aumenta a capacidade de tomar decisões efetivas. Para as sociedades, a educação aumenta as oportunidades econômicas, promove a mobilidade social e faz com que as instituições funcionem de forma mais eficaz (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27).¹²

Portanto, a primeira dimensão da crise de aprendizagem se relaciona, para o BM, aos resultados pouco satisfatórios obtidos nas avaliações externas, causados por um sistema educativo ineficaz, incapaz de desenvolver nos/as alunos/as as competências necessárias para uma vida saudável, produtiva e significativa. Um dos obstáculos para a aprendizagem é a ausência total de escolarização, pois, apesar de os/as estudantes passarem vários anos na escola, aprendem pouco e carecem de competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Essas seriam as deficiências constitutivas da crise de aprendizagem que amplia a desigualdade, se manifesta na falta de trabalhadores/as capacitados/as, de trabalhadores/as facilmente capacitáveis e, conseqüentemente, na pouca capacidade produtiva para o desenvolvimento econômico e social (BANCO MUNDIAL, 2018).

Na década de 1990, com o avanço do modelo gerencialista na definição do conteúdo e na implementação das políticas educacionais, a quantificação da educação pelas avaliações em larga escala seguiu o mesmo modelo aplicado nas organizações empresariais; com isso, a educação também adquiriu o que Vincent de Gaulejac denomina de “quantofrenia aguda [doença da medida] que espreita todos aqueles que, em vez de medir para melhor compreender, querem compreender apenas aquilo que é mensurável” (GAULEJAC, 2007, p. 71-72). Na sociedade gestonária, tomada por essa ‘patologia’, “cada indivíduo pode ser o objeto de uma avaliação ‘objetiva’ sobre aquilo que ele custa e aquilo que ele produz para a sociedade” (GAULEJAC, 2007, p. 183). Com base na quantificação

e na comparação entre o que se gasta com educação e os resultados que geram o capital humano esperado, o BM propôs novamente ajustes no sistema educacional, incluindo o currículo, a formação de professores/as, o sistema de avaliação, o financiamento, entre outras políticas. Tais ajustes, outrora justificados pelo baixo acesso da população à escola, atualmente são justificados pela crise de aprendizagem daqueles que a frequentam. Com o argumento de que essa crise decorre da falha da escola, apresentam-se, então, quatro fatores imediatos: i) estudantes pouco preparados/as – por desnutrição, doenças e condições associadas à pobreza; ii) docentes pouco qualificados/as e desmotivados/as – a maioria dos sistemas educativos não atrairia candidatos/as com perfil sólido; os/as jovens que almejam a carreira docente seriam os/as que obtêm menores escores nas avaliações externas; iii) insumos escolares com pouco efeito na aprendizagem – os recursos nem sempre chegam às escolas e, quando chegam, nem sempre seriam utilizados de forma eficiente; iv) gestão inadequada das escolas – os/as diretores/as não auxiliariam os/as docentes na resolução de problemas e não garantiriam a utilização eficaz dos recursos.

Dos quatro aspectos mencionados pelo BM, três se referem à gestão da escola e à capacidade de gestão do/a professor/a. Nota-se que os argumentos utilizados na reforma do aparelho do Estado de 1995, que apontavam problemas de ineficiência do Estado e a falta de eficiência na gestão de recursos públicos no Brasil ressignificam-se e intensificam-se com o avanço do modelo gerencialista, apontando os problemas de gestão da escola e gestão da sala de aula como causadores de uma crise de aprendizagem. Há um recrudescimento na propositura das políticas avaliativas em estreita consonância com os ditames do BM, que responsabilizam diretores/as, professores/as e estudantes pela eficiência/ineficiência obtidas. Nesse raciocínio, melhorar a qualidade da educação se restringiria aos recursos financeiros, mas incluiria também o elemento humano. Assim, o investimento que se vislumbra para o/a diretor/a da escola vincula-se ao desenvolvimento de habilidades gerenciais que exigem “a capacidade de liderança para mobilizar os recursos humanos que compõem a escola, em torno das inovações que levam à eficiência” (ZANARDINI, 2006, p. 139-140).

A compreensão de que falta ao/a professor/a capital humano para formar novas gerações alinha-se às justificativas de que o sistema educacional precisa passar por novos ajustes, a fim de formar professores/as capacitados/as para serem gerentes de si, da sala de aula, definirem metas e avaliarem resultados.

A responsabilização da escola e do/a professor/a pela condição de ‘não-aprendizagem’ pode ser notada em vários excertos do documento analisado, pois para o BM, o marco para buscar soluções locais e assumir a responsabilidade de superação da crise é a governança das escolas. Como decorrência, a formação docente deve se articular à aprendizagem pautada em competências, e os insumos (livros, tecnologias, prédios escolares etc.) devem ser mais bem utilizados em sala de aula.

Em seguida, viria a terceira dimensão da crise de aprendizagem: os sistemas educacionais falhando com as escolas. Para o BM, dois fatores compõem essa terceira dimensão da crise: i) dificuldades técnicas – complexidade para reorganizar os sistemas educacionais em torno da aprendizagem; ii) dificuldades políticas – os principais atores do setor educativo têm diferentes interesses e nem sempre priorizam a aprendizagem.

No âmbito das dificuldades técnicas, aponta-se a limitada capacidade de gestão, que impediria a centralidade de ações voltadas para a aprendizagem. Quando os países priorizam a aprendizagem e não possuem indicadores adequados, cada sistema educacional avalia seus/suas estudantes de uma maneira, carecendo de avaliações confiáveis e oportunas. Quanto às dificuldades políticas, os interesses dos/as envolvidos/as na escola nem sempre estariam voltados unicamente para a aprendizagem: por exemplo, os interesses de professores/as voltados não só à aprendizagem de alunos/as e à ética profissional, mas também a emprego, seguridade, salário e aulas particulares; os interesses de diretores/as, da mesma forma, estariam voltados não apenas à aprendizagem de alunos/as e desempenho docente, mas a emprego, salário, boas relações pessoais e favoritismo; quanto a políticos/as, a esses/as interessariam não apenas escolas funcionando bem, mas igualmente as vantagens eleitorais, captação de renda e clientelismo; a fornecedores/as de insumos – livros, tecnologias, prédios escolares – interessariam não só insumos adequados e de alta qualidade, mas também o lucro e a influência (BANCO MUNDIAL, 2018).

Nessa perspectiva, os interesses opostos, dificuldades técnicas e políticas do setor educativo desalinhariam o sistema educacional. A partir desse diagnóstico, o BM faz proposições para fortalecer as bases da aprendizagem e construir um sistema exitoso. O comprometimento com a aprendizagem significa pôr em prática três estratégias que constituem o ABC das reformas educacionais bem-sucedidas:

Aprender mais sobre o nível de aprendizado para que sua melhoria seja um objetivo formal e mensurável. Medir melhor a aprendizagem e melhorar seu acompanhamento; usar esses resultados para orientar as ações a serem tomadas.

Projeto de política baseado em evidências para garantir que as escolas estejam a serviço da aprendizagem para todos os estudantes. Utilizar evidências para orientar a inovação e a prática.

Construir coalizões e alinhar atores para que todo o sistema favoreça o aprendizado. Abordar as barreiras técnicas e políticas que impedem o aprendizado em escala¹³. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16).

Nesse sentido, a superação da crise de aprendizagem passaria pelas três estratégias mencionadas e pela capacidade do/a professor/a em medir a aprendizagem, tal como pressupõe a gestão gerencialista defendendo que “cada indivíduo deve tornar-se o gestor de sua vida, fixar-se objetivos, avaliar seus desempenhos, tornar seu tempo rentável” (GAULEJAC, 2007, p. 181). Para a primeira estratégia – aprender mais sobre o

nível de aprendizagem –, o BM propõe aplicar um sistema adequado de indicadores para medir a aprendizagem, pois, “não há medidas suficientes de aprendizagem”¹⁴ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17) segundo essa perspectiva. Professores/as bem preparados/as e motivados/as saberiam como avaliar com regularidade a aprendizagem dos/as alunos/as. Da mesma forma, as avaliações nacionais e subnacionais poderiam proporcionar informações que as avaliações em sala não podem. Na mesma direção:

Avaliações internacionais também fornecem informações que ajudam a melhorar os sistemas. [...] Permitem avaliar comparativamente o desempenho dos países e verificar as informações que emergem das avaliações nacionais. Além disso, podem ser ferramentas poderosas do ponto de vista político: uma vez que os líderes de diferentes países estão preocupados com a produtividade e competitividade a nível nacional, as comparações internacionais podem sensibilizar o nível de defasagem que um país experimenta em relação aos outros na promoção do capital humano¹⁵ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18).

No Brasil, a capacidade de gerar capital humano a ser explorado é mensurada por avaliações internacionais, como o PISA:

a incorporação do Pisa na legislação brasileira é reflexo da absorção do imaginário social difundido pelo OCDE. Ela traduz uma relação de poder, na qual revela uma posição de subordinação e colonização. Os parâmetros para definir o que é uma educação de qualidade para a sociedade brasileira são dados de fora dela (OLIVEIRA, 2020, p. 94-95).

Na perspectiva do BM, professores/as desmotivados/as e que carecem das competências pedagógicas, falta de insumos e gestão deficiente formam o conjunto de problemas que não permite melhorias na aprendizagem. Assim, um sistema de recompensas a professores/as, quando os/as estudantes obtêm resultados positivos, é considerado uma forma de incentivo para a obtenção de melhores resultados.

A segunda estratégia, com ênfase das políticas em evidências, propõe utilizar os resultados das verificações/avaliações para identificar o que funciona em cada contexto, a fim de elaborar melhores intervenções centradas no/a discente, na sala de aula e/ou na escola. O BM propõe para tanto: i) preparar crianças e jovens para aprender, por meio da garantia do desenvolvimento pleno, isto é, atendimento de saúde e nutrição para mães e filhos/as nos primeiros anos de vida; intervenções no lar, a fim de desenvolver desde cedo as habilidades cognitivas e socioemocionais; promover escolas de educação infantil para crianças de 3 a 6 anos e programas de proteção para jovens; promover programas acelerados e flexíveis para que haja maior permanência na escola e maior porcentagem de certificações; ii) aumentar a eficácia do ensino, dependente da motivação e competência docente; promover ações que recompensem os/as profissionais por seu bom desempenho; iii) centrar todos os outros âmbitos no ensino e na aprendizagem – insumos, gestão e governança. Melhor utilização dos insumos, inclusão de novas tecnologias e reformas

centradas na gestão e governança são consideradas fundamentais para a melhora dos resultados.

A terceira estratégia – construir coalisões e alinhar atores do setor educativo – propõe que atores internos e externos trabalhem juntos, particularmente no que diz respeito às avaliações de aprendizagem. Apresentam-se dois exemplos de ações que não resultaram na melhora da competência de professores/as ou mesmo na aprendizagem de estudantes: a redução da razão aluno/a/professor/a, no Quênia; o salário dobrado dos/as professores/as com maior formação, na Indonésia. As dificuldades técnicas e políticas, aspectos da terceira dimensão da crise de aprendizagem, representam interesses contrários dos diferentes atores, o que causaria desequilíbrio nos sistemas educacionais, por isso, a necessidade de criar coalisões e alinhar integrantes do setor educativo.

Na perspectiva do BM, informações concretas e indicadores adequados, como as avaliações internacionais, podem apontar caminhos para reformas que proporcionem o alinhamento das políticas. Coalisões, incentivos e boas informações teriam efeitos positivos e auxiliariam na construção de estratégias importantes para a realização de reformas que objetivem, inclusive, fortalecer a responsabilidade de professores/as no processo de verificação da aprendizagem. Inovação e agilidade no planejamento para uma aprendizagem eficaz são estratégias que focam na adaptação periódica às mudanças circunstanciais nos sistemas educacionais. Nessa direção, para tornar realidade as promessas da educação, é necessário acelerar a aprendizagem; logo, para o BM, a superação da crise é fundamental, pois:

Realizar a promessa de educação significa dar-lhes a oportunidade não apenas de competir na economia do futuro, mas também de melhorar suas comunidades, construir países mais fortes e se aproximar do objetivo de finalmente garantir que não haja mais pobreza no mundo¹⁶ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v).

As observações do BM supõem que o desalinhamento dos sistemas educacionais e a conseqüente crise de aprendizagem são independentes da estrutura econômica da sociedade. Postulam os efeitos, as causas e o caminho para a superação, todavia, é preciso considerar que suas análises se voltam ao elemento econômico como definidor da funcionalidade humana, sendo a educação, uma das esferas sociais voltada à formação, reduzida à abstração da realidade social.

Considerações finais

Ao que tudo indica, os argumentos do Banco Mundial sobre a crise da aprendizagem ressignificam o discurso sobre a ineficiência dos serviços e recursos públicos, intensificando a lógica gerencialista em curso. Suas orientações e diretrizes apoiam-se

nas justificativas dos baixos índices de desempenho acadêmico de estudantes, tendendo a avançar na chamada crise de aprendizagem, decorrente da suposta incompetência do/a professor/a e da incapacidade de aprender desses/as estudantes.

Acelerar a aprendizagem para a competitividade na economia significa, sobretudo, que a crise de aprendizagem seria causada por um conjunto de fatores e se expressaria por meio dos baixos resultados nas avaliações externas conduzidas principalmente pelo PISA. No âmbito do indivíduo, corresponderiam a estudantes/as provenientes de ambientes carentes e professores/as desmotivados/as e com má formação. Sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, argumenta-se sobre a má gestão de recursos, insumos e a falta de governabilidade.

A defesa de uma educação para todos/as e de uma aprendizagem para todos/as tende a enaltecer a lógica do mercado e da economia, sendo as causas da crise propuloras da desigualdade social; a educação seria, então, um mecanismo de obtenção de eficiência para a redução da pobreza e o desenvolvimento da capacidade produtiva. Por isso, os investimentos educacionais se tornariam justificáveis, à medida que se obteria o retorno estabelecido pelos fins econômicos, mais especificamente, a formação para o capital humano.

A crise estrutural do capital velada pela retórica da crise do Estado, que seria obsoleto e tecnoburocrata, com serviços públicos onerosos e ineficientes, serviu de base para a reforma do aparelho do Estado brasileiro nos anos 1990. Com base em argumentos semelhantes, apontava-se também a necessidade de modernização da escola pública para acompanhar as novas demandas sociais, tecnológicas e do mercado de trabalho.

Atualmente, o Banco Mundial lança um conjunto de documentos anunciando a necessidade de novos ajustes na educação no Brasil, uma vez que o sistema, composto por professores/as supostamente incapacitados, não geraria capital humano passível de ser aproveitado pela sociedade. Essa argumentação definiria a crise de aprendizagem. Para o BM, essa crise seria decorrente da incapacidade de gestão da escola e dos/as professor/as, o que, por sua vez, geraria falta de governança (desequilíbrio) no sistema educacional. Para corrigir esse descompasso entre aprendizagem e capital humano, novas reformas educacionais são sugeridas.

Nota-se que o Estado brasileiro, a partir de 1990, por meio de orientações e diretrizes de organismos como o Banco Mundial, ressignifica seus fundamentos para intensificar as constantes reformas da educação. A crise da aprendizagem depositaria diretamente na escola e no/a docente a responsabilidade pelos resultados dos/as estudantes nas avaliações em larga escala, de abrangência nacional e internacional. Nesse sentido, para o Banco Mundial, a crise de aprendizagem pode ser compreendida como a ressignificação e a intensificação dos princípios da ideologia gerencial e do capital humano, as mesmas bases que criaram/criam os argumentos da crise do Estado brasileiro e a consequente ineficiência dos serviços e recursos públicos, dissimulando a crise estrutural do capital.

Responsabilizar professores/as pelas condições de não aprendizagem e, consequentemente, pelos resultados dos/as estudantes nas avaliações em larga escala, naturaliza as causas dos problemas sociais, tais como desemprego, fome, entre outros. Com isso, conserva-se a concepção de mundo presente no projeto de educação apresentado pelos organismos internacionais, com o apoio do empresariado brasileiro. Os princípios educacionais da década de 1990 são ressignificados e intensificados para alcançar a pretérita ‘educação de qualidade’ anunciada por meio das constantes reformas educacionais, como a do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), da BNCC (2017 e 2018) e do novo SAEB.

Recebido em: 13/04/2022; Aprovado em: 06/06/2022.

Notas

- 1 Considera-se que o Banco Mundial e o Grupo Banco Mundial são distintos, cf. (GUERRA & FIGUEIREDO, 2021).
- 2 Nos documentos do BM, ‘educação primária’ corresponde à escolarização a partir de seis anos de idade até, aproximadamente, 11 anos. A educação secundária é subdividida em secundária baixa (12 a 15 anos de idade) e secundária alta (15 a 18 anos de idade). No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 a Educação Básica está estruturada em Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), Ensino Fundamental (a partir de 6 anos de idade até 14 anos de idade) e Ensino Médio (15 a 17 anos de idade) (BRASIL, 1996). A obrigatoriedade da educação foi estipulada por faixa etária e não por etapas da Educação Básica, portanto, conforme prevê Art. 208 da Constituição Federal (1988), no inciso I, o Estado deve oferecer a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1998).
- 3 “World Bank studies in the early 1980s showed relatively high rates of return to investments in primary education (Psacharopoulos and Woodhall 1985). More recent research shows that it is the knowledge and skills acquired during primary education rather than the number of years of schooling completed that make a difference in personal economic mobility (Glewwe 2002) and national economic growth (Coulombe, Tremblay, and Marchand 2004; Hanushek and Kimko 2000). Thus, to the extent that public investments in primary education are effective in conveying these learning outcomes, support for primary education is central to the World Bank’s mandate of poverty reduction” (WORLD BANK, 2006, p. 3). Livre tradução nossa.
- 4 The World Bank’s commitment to universal primary education dates back to its 1980 Education Sector Policy Paper, which emphasized for the first time the relatively high rates of return to primary education (World Bank 1980). The Bank’s 1990 policy paper, Primary Education, portrayed primary education as the foundation of a country’s human capital development (World Bank 1990) (WORLD BANK, 2006, p. 4). Livre tradução nossa.
- 5 Over the last 50 years, schooling has expanded dramatically in most low- and middle-income countries. In some countries, this expansion has been at historically unprecedented rates. Another pattern is the rapid expansion of postprimary education, though many young people remain excluded from even primary education. So even in countries with strong schooling expansions, exclusions due to poverty, gender, ethnicity, disability, and location persist. Fragile and postconflict countries also remain glaring exceptions to the global boom in schooling (WORLD BANK, 2018, p. 58). Livre tradução nossa.
- 6 Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 que estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

- 7 Do acesso à educação aos resultados da aprendizagem: uma agenda inacabada uma avaliação do apoio do Banco Mundial à Educação Básica. Livre tradução nossa.
- 8 Relatório Mundial de Desenvolvimento 2018 - Aprendendo a cumprir a promessa da educação. Livre tradução nossa.
- 9 Segundo Gramsci (1982), o consenso espontâneo e a coerção estatal são formas ideologizantes de dominação do grupo dominante à vida social.
- 10 Whereas the United Nations' Millennium Development Goals (MDGs), which inspired efforts by governments and donors, focused on enrollment, the current Sustainable Development Goals (SDGs) place greater emphasis on learning. The success of the SDGs will depend on countries' ability to turn rhetoric into action by tracking learning (WORLD BANK, 2018, p. 94). Livre tradução nossa.
- 11 la educación contribuye significativamente al logro de los dos objetivos estratégicos del Grupo Banco Mundial: poner fin a la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v). Livre tradução nossa.
- 12 La educación, además de ser un derecho humano básico, si se la lleva a cabo adecuadamente, mejora los resultados sociales en muchos ámbitos de la vida. Para las personas físicas y las familias, la educación promueve el capital humano, mejora las oportunidades económicas, promueve la salud y aumenta la capacidad de tomar decisiones eficaces. Para las sociedades, la educación aumenta las oportunidades económicas, promueve la movilidad social y hace que las instituciones funcionen de manera más eficaz (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27). Livre tradução nossa.
- 13 Aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible. Medir mejor el aprendizaje y mejorar su seguimiento; utilizar esos resultados para orientar las medidas que deban adoptarse. Basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Utilizar la evidencia para orientar la innovación y la práctica. Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. Abordar los obstáculos técnicos y políticos que impiden el aprendizaje a escala. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16). Livre tradução nossa.
- 14 no hay suficientes mediciones del aprendizaje (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17). Livre tradução nossa.
- 15 Las evaluaciones internacionales también suministran información que ayuda a mejorar los sistemas. [...] Permiten evaluar comparativamente el desempeño de los países y verificar la información que surge de las evaluaciones nacionales. Además, pueden ser herramientas poderosas desde el punto de vista político: dado que a los dirigentes de los distintos países les preocupan la productividad y la competitividad a nivel nacional, las comparaciones internacionales pueden generar conciencia sobre el nivel de retraso que experimenta un país con respecto a otros en la promoción del capital humano (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18). Livre tradução nossa.
- 16 Hacer realidad la promesa de la educación significa darles la oportunidad no solo de competir en la economía del mañana, sino también de mejorar sus comunidades, construir países más sólidos y acercarse al objetivo de lograr que finalmente no haya más pobreza en el mundo (BANCO MUNDIAL, 2018, p. v). Livre tradução nossa.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* – resumo executivo. Washington DC, 2011. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538BOPUBLIC0.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general*. Washington DC, 2018. Disponível em: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GUERRA, Dhyovana., & FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago (2021). Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 47, e231359, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Caderno do Cárcere 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004, p. 85-225.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEHER, Roberto. Crise do capital, crise da escola. In: SOUZA JÚNIOR, Justino de. *A crise na escola*. Imprensa Universitária, 2014, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10234>>. 25 jul. 2022.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo & MOTTA, Vânia Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, 14-24. Abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21792>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 1-4, 2018.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: OURIQUES, Nildo Domingos & RAMPINELLI, Waldir José. *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 1997, p. 15-38.

ROCHA, Deise Ramos da, & HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, e31908, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31908>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WORLD BANK. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington, DC, 2006. Disponível em: <<http://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7083>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WORLD BANK. *Learning to realize education's promise*. Washington, DC, 2018. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.363971>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91269/250190.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.