

A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DA DEPENDÊNCIA: SUBORDINAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS ÀS AGENDAS DO CAPITAL INTERNACIONAL

Layslândia de Souza Santos¹, José Deribaldo Gomes dos Santos², Lailton de Souza Santos³, Jefferson Nogueira Lopes⁴, Vitória de Souza Santos⁵

¹Mestre em Educação (PPGEN/UECE), Pedagoga (FECLESC/UECE) e Professora da Educação Básica (SME/QX), sousalays7@gmail.com

²Doutor em Educação (PPGE/UFC), Mestre em Políticas Públicas (PPGPP/UECE), Professor Associado (FECLESC/UECE), deribaldo.santos@uece.br

³Doutor em Educação (PPGED/UFRN), Mestre em Educação (PPGEN/UECE), Pedagogo (FECLESC/UECE), lailton0110@gmail.com

⁴Doutorando em Educação (PPGE/UECE), Mestre em Educação (PPGEN/UECE), jeffnogueira23@gmail.com

⁵Graduanda em Pedagogia (FECLESC/UECE), vitoriaks.souza@aluno.uece.br

Resumo

O presente estudo investiga a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na formulação das políticas educacionais brasileiras no contexto do capitalismo periférico. Foi desenvolvido com o objetivo de analisar os impactos das diretrizes educacionais defendidas pelo BID sobre a educação pública, tendo em vista a intensificação da dependência estrutural e da mercantilização da escola pública. Para tanto, foi necessário examinar as diretrizes educacionais promovidas pelo BID, analisar suas implicações para a formação docente e o currículo escolar e problematizar os efeitos dessas políticas na intensificação da mercantilização da educação e na negação do direito à formação ampla da juventude trabalhadora. Realizou-se, assim, uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica e documental, com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Diante disso, verificou-se que a atuação do BID condiciona as políticas educacionais nacionais a interesses do capital internacional, promove uma concepção instrumental da educação orientada pela lógica do capital humano e intensifica mecanismos gerencialistas e meritocráticos de controle do trabalho docente, os quais permitiram a seguinte conclusão: as políticas educacionais impulsionadas pelo BID reforçam a dependência pedagógica, aprofundam as desigualdades educacionais e subordinam a educação pública às estratégias de valorização do capital, em detrimento da formação humana ampla.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Capitalismo periférico; Mercantilização da educação.

Introdução

A pesquisa é motivada pela necessidade de compreender os determinantes estruturais que orientam a formulação das políticas educacionais nos países periféricos do capitalismo, com especial atenção ao caso brasileiro. A partir dos anos 1990, observa-se a intensificação da atuação de organismos multilaterais no campo educacional, cuja influência se expressa tanto no financiamento quanto na definição das diretrizes das políticas públicas, reforçando uma lógica de dependência e subordinação aos interesses do capital internacional. Tal processo tem incidido diretamente sobre a organização da educação básica, a formação docente e a função social da escola pública.

A literatura crítica tem evidenciado que a atuação de instituições como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) promove uma concepção instrumental da educação, orientada pela lógica do capital humano, da produtividade e da empregabilidade. Conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003) e Melgarejo e Shiroma (2019), essas diretrizes associam a melhoria da educação à inserção funcional dos sujeitos no mercado de trabalho, reduzindo a formação escolar a um mecanismo de adaptação às exigências do capitalismo em reestruturação. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como investimento econômico, em detrimento de seu caráter formativo, cultural e emancipatório.

Esse movimento se intensifica à medida que os financiamentos do BID se convertem em instrumentos de regulação das prioridades educacionais do Estado brasileiro. Os documentos estratégicos do Banco revelam uma compreensão da educação centrada em indicadores de desempenho, competências cognitivas e socioemocionais e controle do trabalho docente, vinculando qualidade educacional à eficiência gerencial e à lógica mercadológica (Melgarejo; Shiroma, 2019; Vegas et al., 2016). Tal orientação tem implicado reformas curriculares, precarização da formação e do trabalho docente e aprofundamento das desigualdades educacionais.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza teórico-bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético, método que possibilita apreender as políticas educacionais como produções históricas socialmente determinadas, vinculadas às contradições estruturais do capitalismo periférico.

À luz da dialética marxiana, o percurso analítico toma como ponto de partida as expressões concretas das políticas educacionais, particularmente aquelas impulsionadas por organismos multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), avançando por meio

de abstrações teóricas que permitem compreender suas determinações estruturais e retornando ao concreto pensado. Em consonância com Marx e Engels (2007), compreende-se que as políticas educacionais são condicionadas pelas relações materiais de produção, sendo expressão das estratégias de recomposição da hegemonia burguesa em contextos de dependência.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica consistiu na análise crítica de produções teóricas que discutem a educação no capitalismo dependente, a atuação dos organismos multilaterais e a mercantilização da escola pública. Destacam-se, nesse sentido, as contribuições de Frigotto e Ciavatta (2003), Melgarejo e Shiroma (2019) e Evangelista e Shiroma (2007), cujas obras subsidiam a compreensão do papel ideológico e político das reformas educacionais promovidas sob a lógica do capital humano, da empregabilidade e do gerencialismo.

A pesquisa documental integrou o percurso analítico por meio do exame de documentos estratégicos do Banco Interamericano de Desenvolvimento documentos estratégicos do BID, a exemplo do *Brasil – Estratégia com o País* (2012–2014) e do *Marco Setorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano* (Vegas et al., 2016). Esses documentos foram analisados não como textos normativos isolados, mas como expressões de interesses de classe e de projetos históricos, evitando-se leituras descritivas ou prescritivas, conforme orientam Evangelista e Shiroma (2007; 2019).

A abordagem metodológica articula, de forma dialética, elementos qualitativos e quantitativos, a partir de dados secundários presentes nos documentos analisados. Essa articulação fundamenta-se no entendimento de que quantidade e qualidade constituem dimensões indissociáveis da realidade social, conforme Lukács (2018) e Ferraro (2012), permitindo apreender tendências, limites e contradições das políticas educacionais no interior do capitalismo periférico, bem como seus rebatimentos na formação escolar e no trabalho docente.

Diante desse quadro, o estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento na formulação das políticas educacionais brasileiras, evidenciando seus impactos sobre a educação pública. Especificamente, busca-se examinar as diretrizes educacionais defendidas pelo BID, analisar suas implicações para a formação docente e o currículo escolar e problematizar os efeitos dessas políticas na intensificação da mercantilização da educação e na negação do direito à formação ampla da juventude trabalhadora.

Resultados e discussões

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pedagogia

A conformação histórica da educação nos países periféricos do capitalismo, como o Brasil, é marcada por uma lógica estrutural de dependência e subordinação aos interesses do capital internacional. No campo educacional, essa lógica se expressa de maneira evidente a partir dos anos 1990, quando se intensifica a atuação de organismos multilaterais na formulação e no financiamento de políticas públicas, sobretudo por meio de empréstimos condicionados à adoção de diretrizes específicas voltadas para a inserção funcional dos sujeitos no mercado de trabalho.

A atuação de organismos multilaterais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) influenciam de forma direta a formulação de políticas públicas no Brasil. O BID, ao condicionar financiamentos, promove uma visão de educação como um investimento para o desenvolvimento econômico, focada na formação de capital humano para o mercado e promovem uma homogeneização de políticas que nem sempre se adequam às realidades locais. Sua abordagem frequentemente prioriza uma lógica de eficiência e mercado, vendo a educação como um investimento para o desenvolvimento econômico.

Isso resulta em políticas que enfatizam a empregabilidade precária, a flexibilização curricular e a avaliação em larga escala, por vezes em detrimento de um currículo mais amplo, humanista e da autonomia pedagógica dos sistemas de ensino. Tais iniciativas podem, inadvertidamente, exacerbar as desigualdades existentes, uma vez que a implementação dessas diretrizes é facilitada em instituições de maior recurso, enquanto as escolas mais carentes enfrentam dificuldades para se adaptar, aprofundando o fosso entre uma educação de qualidade para poucos e uma oferta aligeirada para a maioria. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 70) alertam:

Em um projeto de subordinação ativa e consentida à lógica do capital, tanto a Unesco, como o Bird se constituíram como organismos impulsionadores das reformas ocorridas na Educação dos países capitalistas periféricos, como o Brasil, naquele determinado momento histórico. Segundo estes organismos, havia uma ligação direta indissociável entre a melhoria da educação e a qualidade de vida das populações, ou seja, melhor inserção à lógica de produção e consumo do capitalismo.

O BID desempenha papel central nesse processo. Como apontam Melgarejo e Shiroma (2019, p.2), o Brasil é o país que mais firmou empréstimos com esse banco em toda a sua história: “997 (5,32%) dos 18.750 projetos concluídos”, sendo que a área da educação passou a ser fortemente contemplada especialmente a partir da década de 1990. Entre 1992 e 2015, 28 projetos educacionais foram implementados no país, “sendo 15 destes apenas entre 2008 e 2015”.

A intensificação desse tipo de financiamento implicou a vinculação das políticas públicas educacionais a compromissos estabelecidos com base nas diretrizes dos organismos internacionais. Como alertam Melgarejo e Shiroma (2019) com base em Seligmann e Florez (2012), os contratos com o BID passaram a representar uma parcela significativa do endividamento externo brasileiro, “com uma carteira que representava ao final de 2011, 16% da dívida externa pública e 44% da dívida multilateral do país” (Seligmann; Florez, 2012, p. 2). Nesse cenário, os empréstimos deixaram de ser apenas instrumentos financeiros e passaram a ser mecanismos de regulação das prioridades políticas dos Estados nacionais.

Os documentos estratégicos do BID revelam claramente a lógica instrumental da educação escolar. No relatório *Brasil – Estratégia com o país (2012–2014)*, a o complexo educativo aparece vinculado diretamente à produtividade, à capacitação para o trabalho e à gestão racional dos recursos humanos do setor público. Melgarejo e Shiroma (2019), destacam com base em Seligmann e Florez (2012) que os problemas identificados na educação brasileira são definidos com base na sua incapacidade de fornecer ao mercado jovens com as habilidades cognitivas e não cognitivas requeridas. Por isso, o objetivo é “melhorar a qualidade dos serviços educativos da Educação Básica, avaliados segundo o IDEB; maior cobertura na Educação Infantil; maior cobertura e permanência no Ensino Médio” (Seligmann; Florez, 2012, p. 4), vinculando qualidade a indicadores de desempenho e empregabilidade.

O *Marco Setorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano*, elaborado pela Divisão de Educação do BID (Vegas et al., 2016), reforça esse direcionamento. De acordo com o documento, o principal desafio da região seria: “mejorar los aprendizajes y habilidades de todos sus niños y jóvenes para que puedan maximizar su potencial en el mundo del trabajo, gozar de una vida saludable y contribuir productivamente con la sociedad” (Vegas et al., 2016, p. 12).

Trata-se, portanto, de uma concepção educacional voltada à formação de sujeitos funcionais às exigências do mercado, cuja produtividade e adaptabilidade são os principais critérios de valor. Essa concepção é sustentada pela ideia de que a escolaridade está diretamente relacionada ao aumento da produtividade, ao domínio de novas tecnologias e à elevação das remunerações. Como mencionado por Melgarejo e Shiroma (2019), o BID sustenta que : “cuanto mayor sea la escolaridad mayor será la productividad de los trabajadores, su capacidad para acceder y utilizar nuevas tecnologías, y el nivel de sus remuneraciones” (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2011, p. 17).

Essa ênfase na utilidade econômica da educação desconsidera seu caráter formativo e reduz a escola a um instrumento de promoção da inclusão produtiva, frequentemente associada à responsabilização dos sujeitos por seu próprio sucesso ou fracasso, mascarando os determinantes estruturais da desigualdade social. Além disso, a suposta baixa qualidade da educação na América Latina é atribuída à insuficiência das habilidades cognitivas e não cognitivas dos estudantes, cuja causa estaria, segundo o Banco, na precariedade da formação docente. Afirmar-se que os professores seriam o fator mais importante para os estudantes adquirirem as habilidades necessárias: “el factor más importante para que los estudiantes aprendan y adquieran las habilidades necesarias” (Vegas et al., 2016, p. 3).

A resposta institucional proposta pelo BID é a adoção de medidas meritocráticas e gerencialistas de controle do trabalho docente, como avaliações padronizadas, rotas alternativas de formação, coaching, incentivos monetários diferenciados e sistemas de monitoramento de desempenho. Tais medidas, como alertam Evangelista e Shiroma (2007), articulam-se com uma agenda globalmente estruturada para a educação, impulsionada por organismos multilaterais e pela lógica do gerencialismo empresarial, cujo foco é “racionalizar o gasto público quanto administrar professores” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 534).

A educação, nesse contexto, é capturada por uma racionalidade tecnocrática que vincula políticas públicas a metas de desempenho, competências e empregabilidade. A atuação do BID, ao condicionar o financiamento à implementação de reformas educacionais que respondem à lógica do mercado, reafirma a condição de subordinação dos países periféricos às exigências do capital internacional. Como bem sintetizam Melgarejo e Shiroma (2019), a dependência financeira se converte em dependência pedagógica, com impactos profundos na estrutura curricular, na gestão escolar e na formação docente.

Dessa forma, compreende-se que a formação educacional nos marcos do capitalismo periférico não escapa à lógica da dependência estrutural, sendo moldada por diretrizes externas que reforçam a heteronomia das políticas educacionais e consolidam uma concepção instrumental e utilitarista da escola pública, em evidente contradição com o direito à formação ampla da juventude trabalhadora.

Diante do exposto e com base na análise de Melgarejo e Shiroma (2019) sobre as políticas educacionais promovidas pelo (BID), podemos afirmar que existe um grau de alinhamento entre as propostas da instituição e os interesses do mercado, em especial no que se refere à reconfiguração da educação pública como espaço de preparação da força de trabalho para um

capitalismo em constante reestruturação. O BID não apenas financia reformas, mas opera como um agente ideológico e político, cuja atuação reforça a dependência estrutural dos países periféricos e intensifica o processo de mercantilização da educação.

Uma das frentes mais evidentes dessa lógica, conforme apontado pela análise de Melgarejo e Shiroma (2019), é o controle e a precarização do trabalho docente. O BID defende uma gestão baseada na meritocracia, em que os salários e as condições de trabalho dos professores são atrelados ao desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, ignorando os fatores estruturais que impactam a qualidade do ensino. Como alertam, o Banco propõe a substituição das políticas salariais universais por sistemas de incentivos individualizados, baseados em resultados, desconsiderando a complexidade do fazer pedagógico e as desigualdades das redes escolares. O próprio documento do BID reconhece que “variables fácilmente medibles no se han visto asociadas empíricamente con aprendizajes más altos” (Vegas et al., 2016, p. 4), mas ainda assim insiste em políticas de *accountability* que penalizam os docentes pelas falhas de um sistema estruturalmente desigual.

Afirma-se que é mais econômico contratar um professor eficaz do que reduzir o número de alunos por turma, demanda histórica dos professores das mais diversas redes de ensino. Ainda que não definam o que seria este professor eficaz, se constrói uma racionalidade para fundamentar o controle da ação dos professores (Melgarejo e Shiroma, 2019, p. 15).

Além disso, há uma explícita desvalorização da formação universitária dos professores, com a promoção de modelos alternativos de formação rápida e instrumental. O programa *Teach for America*, citado como referência pelo Banco, é apontado como modelo a ser replicado, mesmo com sua fragilidade pedagógica. No documento analisado, afirma-se que “programas tradicionales de formación docente no necesariamente tienen resultados superiores a otros entrenamientos más cortos” (Vegas et al., 2016, p. 5), revelando uma preferência por estratégias de curto prazo, de baixo custo e de lógica empresarial, que fragilizam a profissão docente e substituem a formação crítica e sólida por treinamentos voltados à execução de tarefas padronizadas (Melgarejo e Shiroma, 2019).

Outro ponto central apontado por Melgarejo e Shiroma (2019) em relação às ofensivas do BID na educação diz respeito à reforma curricular e à ênfase em habilidades instrumentais, alinhadas às demandas do setor empresarial. O BID propõe a reorganização dos currículos escolares com base nas competências requeridas pelo mercado, reduzindo a função social e cultural da educação à sua dimensão produtiva. Essa orientação se justifica por meio de levantamentos

como o realizado pelo próprio Banco em 2010, segundo o qual “justificam a necessidade de se desenvolver as habilidades socioemocionais a partir das demandas dos empresários que empregam força de trabalho sem qualificação” (Melgarejo e Shiroma, 2019, p. 20). Ou, nas palavras do próprio BID “asegurar que todos adquieran las habilidades necesarias para alcanzar su máximo potencial en el mundo del trabajo y en su contribución a la sociedad.” (Vegas et al., 2016, p. 64). E ainda:

En una encuesta aplicada por el BID en 2010 en aproximadamente 1200 empresas en Argentina, Chile y Brasil, más del 90% de los empresarios entrevistados opinó que las habilidades que ellos buscan son diferentes de hace apenas 5 años. De hecho, las habilidades socioemocionales son las más valoradas según lo indicado por los empleadores, quienes admiten tener serias dificultades para encontrarlas en los egresados de la secundaria en los países evaluados (Vegas et al., 2013, p. 13).

As adaptações curriculares, orientadas por interesses empresariais, reforçam a lógica da formação para o trabalho precário e da preparação para a empregabilidade. Essa perspectiva reduz a educação a um instrumento de formação de mão de obra.

É fundamental destacar que essas diretrizes são sustentadas por uma ideologia do capital humano, que reconfigura a educação como um investimento individual voltado à elevação da produtividade e à mobilidade social meritocrática. “A agenda para a Educação formulada pelo BID ataca fortemente os direitos dos trabalhadores, reduz a formação humana a mera produção de capital humano, atenta contra a educação pública em todos os seus âmbitos” (Melgarejo; Shiroma, 2019, p. 23). Essa concepção transforma o direito à educação em um dever de ser competitivo, deslocando para os indivíduos a responsabilidade pela superação da pobreza e pela obtenção de sucesso, enquanto o Estado se isenta de seu papel redistributivo.

O projeto educacional defendido pelo BID, portanto, expressa de forma clara a subordinação da educação pública nos países periféricos às estratégias de valorização do capital em escala global. Tais políticas, ainda que travestidas de soluções para os problemas educacionais, aprofundam as desigualdades, desvalorizam os profissionais da educação e negam à juventude o direito à formação ampla. Trata-se de uma lógica de reforma voltada à adaptação funcional dos sujeitos à precariedade estrutural do capitalismo contemporâneo.

Conclusões

A atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento orienta as políticas educacionais brasileiras segundo a lógica da dependência estrutural do capitalismo periférico. Os financiamentos do BID condicionam as prioridades educacionais do Estado brasileiro a

diretrizes externas e a educação pública é concebida como investimento econômico voltado à formação de capital humano.

As diretrizes do BID vinculam qualidade educacional a indicadores de desempenho e empregabilidade. As reformas educacionais impulsionadas pelo BID reforçam a flexibilização curricular e a formação instrumental e sua atuação intensifica a mercantilização da educação pública.

O currículo escolar é reorganizado com base nas demandas do mercado de trabalho. A formação ampla e humanista da juventude trabalhadora é secundarizada. O trabalho docente é submetido a mecanismos meritocráticos e gerencialistas de controle e as políticas do BID contribuem para a precarização da formação e das condições de trabalho dos professores. A formação universitária docente é desvalorizada em favor de modelos rápidos e instrumentais.

A responsabilização individual pelo sucesso educacional obscurece os determinantes estruturais da desigualdade social. As políticas educacionais analisadas reforçam a heteronomia do sistema educacional brasileiro e a dependência financeira converte-se em dependência pedagógica. O projeto educacional defendido pelo BID atende aos interesses de valorização do capital em escala global.

Referências Bibliográficas

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. — Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. Cap. 3, p. 83-120.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan. - abr., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMfPbJkGkQqKQbG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 janeiro de 2024.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para a ontologia do ser social**. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. — Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, K. **O capital: crítica à economia política**. Vol. 1. Tomo 1. Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELGAREJO, M. M.; SHIROMA, E. O. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20896>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VEGAS, E. *et. al.* **Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano**. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. jun, 2016. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>. Acesso em: 12 fev. 2017.

