

ECONOMISTAS E EDUCAÇÃO NO BANCO MUNDIAL: PRIMÓRDIOS DE UMA RELAÇÃO DURADOURA NO BRASIL

[DOSSIÊ]

Hivy Damasio Araújo Mello¹

Doutora pela Universidade Estadual de Campinas

¹ Algumas das ideias aqui apresentadas foram originalmente discutidas em Mello (2012). Pesquisa original contou com financiamento do CNPq, a quem a autora agradece.

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

O Banco Mundial (BM) começou a financiar projetos educacionais na América Latina e no Brasil nos anos 1970. Antes disso, o Banco desenvolveu missões técnicas e estudos de setores e países. O artigo destaca que, desde cedo, o BM tinha interlocutores privilegiados no Brasil, agentes que, junto dele, disseminavam ideias e um modo de olhar o setor educacional brasileiro (e latino-americano) a partir de uma concepção econômica da educação. Na análise de material referente às primeiras missões técnicas, aos estudos e aos financiamentos, complementados por entrevistas, chamam a atenção a circulação de ideias, os temas que surgem e o perfil dos interlocutores, o que nos dá pistas dos processos de legitimação e consagração de diagnósticos e recomendações para a educação no país. Algumas dessas ideias ganharam centralidade nos anos 1990, auge da convergência entre o BM e o governo brasileiro, com a chegada de um grupo de intelectuais/*policymakers* ao poder e a implementação de uma reforma gerencial na educação; mas, como o texto explora, a construção dos vínculos é anterior.

Palavras-chave: Banco Mundial. Educação no Brasil. Circulação de ideias. *Policymakers*. Convergências.

The World Bank started financing educational projects in Latin America and Brazil in the 1970s. Before, the Bank had developed technical missions and sector studies in the region. This paper highlights that, since the beginning, the World Bank had privileged partnerships in Brazil, internal agents who influenced educational policies through an economic concept of education. The analysis of materials from the first technical missions, studies and financing, complemented by interviews, stands out the circulation of ideas, alongside the emergent topics and the partner's profiles, which gives us clues about the legitimation and consecration processes of diagnosis and recommendations for education in Brazil. Some of the shared ideas gained centrality in the 1990s, when the convergence between the World Bank and the Brazilian government peaked, thanks to the arrival of a group of intellectuals/*policymakers* to State power and the implementation of a managerial reform in education, but their roots were established earlier.

Keywords: World Bank. Education in Brazil. Circulation of ideas. *Policymakers*. Convergences.

El Banco Mundial (BM) empezó a financiar proyectos educativos en los países de América Latina y en Brasil en los años 1970. Pero antes el Banco desarrolló misiones técnicas y estudios de sectores y países. Este artículo destaca que, desde una etapa temprana, el BM tuvo interlocutores privilegiados en Brasil, agentes que, junto con él,

influyeron con ideas y un modo de mirar al sector educativo brasileño (y latinoamericano) desde una concepción económica de la educación. El análisis de estas primeras misiones técnicas, estudios y financiamientos, complementado con entrevistas, llama la atención para la circulación de ideas, de temas que surgen y del perfil de los interlocutores, lo que nos da pistas de los procesos de legitimación y consagración de diagnósticos y recomendaciones para la educación en Brasil. Algunas de las ideas ganaron relevancia en la década de 1990, el apogeo de la convergencia entre el BM y el Gobierno brasileño, con la llegada de una intelectualidad (con perfil de formulador de políticas) al poder y la implementación de una reforma de la gestión en educación, pero, como explora este texto, la construcción de vínculos es previa.

Palabras clave: Banco Mundial. Educación en Brasil. Circulación de ideas. Formuladores de políticas. Convergencias.

Introdução

O Banco Mundial (BM)¹ é um dos organismos criados no contexto do pós-guerra que atua intensamente no que se constitui como campo da cooperação internacional para o desenvolvimento (Salles, 2010). Nele, o BM começa a financiar projetos em educação nos países chamados “em desenvolvimento”² – na América Latina e, em especial, no Brasil nos anos 1970 – e, a partir de uma posição central, dissemina ideias e influencia os debates e as ações em torno das políticas educacionais. Ao longo de décadas de atuação nesse setor, tem como pressuposto que a educação e a economia são e devem ser conectadas (Jones, 2007). Em diálogo com as teorias do capital humano³, promovidas sobretudo por economistas da educação gradativamente incorporados ao

seu quadro (Heyneman, 2003; Mello, 2012; Mundy, 2002), a educação é tratada pelo BM como elemento propulsor do desenvolvimento no sentido econômico (na formação de mão de obra, no combate à pobreza ou ao comunismo, no controle demográfico, no crescimento econômico dos países ou, mais recentemente, na promoção da sociedade do conhecimento e na integração em uma economia global) – e raramente como um direito. Assim, no campo internacional (Pronko, 2014), o Banco torna-se ator-chave no processo de disseminação e legitimação de um modo de olhar a educação (e diagnosticar problemas educacionais) a partir de uma concepção econômica, além de defensor da importância do setor privado (e dos seus mecanismos) nas políticas educacionais, consagrando, aí, um conjunto de temas, diagnósticos e recomendações (Mello, 2012; Vior; Cerruti, 2014).

O Banco se torna, em 1995, a maior fonte de financiamentos externos em educação para países em desenvolvimento, provendo cerca de ¼ de todos os recursos para esses fins no mundo (World Bank, 1995, p.145). Com o dinheiro – que, por vezes, requer contrapartida⁴ – esses países seguem os aconselhamentos (a assistência técnica, no vocábulo do BM) que ajudam a definir as áreas e as práticas a serem financiadas e privilegiadas. Assim, o Banco Mundial – devido ao seu poder econômico, mas também político e intelectual (Pereira, 2010) –, torna-se importante disseminador e financiador de políticas transnacionais na segunda metade do século XX, com posição

1 Com “Banco Mundial” ou “Banco” ou BM nos referimos: ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que faz empréstimos a governos de países em desenvolvimento com renda per capita média, como o Brasil, ou países de baixa renda solventes; e à Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que faz doações e empréstimos a governos de países mais pobres do mundo. O Grupo Banco Mundial inclui, além dessas, outras cinco agências (Pereira, 2018).

2 Os termos usados pelo BM mudam ao longo dos anos: “regiões atrasadas”, países “subdesenvolvidos”, depois “em desenvolvimento”, entre os quais alguns são denominados “emergentes”, como é o caso do Brasil (Toussaint, 2007, p. 123, nota 1).

3 Na teoria do capital humano, economistas analisam como investimento em treinamento e educação são responsáveis pelas diferenças de renda dos países (Schultz, 1961; Becker, 1964). A disseminação e legitimação dessa teoria, e da percepção da educação como um **investimento**, e não um custo (jogando a perspectiva para o futuro, e possibilitando, portanto, esperar – e calcular – que desses investimentos haveria um retorno) são uma mudança importante na história das ideias. (Heyneman, 2003; Mello, 2012).

4 Em países que obtêm financiamento do BIRD, como o Brasil, é necessária a contrapartida nacional nos financiamentos.

de destaque entre os discursos disponíveis sobre as políticas educacionais, influenciando governos, ONGs, universidades, centros de pesquisa e mídia, nas mais diversas regiões do mundo.

Apesar disso, quando da aprovação de financiamentos propriamente ditos, o Banco Mundial precisa negociar com cada governo (nacional ou subnacional) interessado nos seus recursos e nas suas ideias. Isto é, como abordado em Mello (2012), ao mesmo tempo em que o BM vai se tornando uma presença constante, em várias áreas, nos debates sobre políticas públicas, no que busca inserir elementos reformadores nos Estados Nacionais (Nogueira, 1998), as suas negociações se dão com diferentes governos dentro de cada período e contexto histórico, e os resultados que alcança em cada região/setor são distintos. Assim, se, por um lado, o Banco funciona como uma espécie de vetor a sinalizar a direção das mudanças necessárias, a partir do seu ponto de vista, além de buscar mecanismos para viabilizá-las, combinando elementos **coercitivos** com **persuasão**, os resultados das suas investidas variam conforme as relações que consegue estabelecer com cada país ao longo dos anos. Quer dizer, a par com os constrangimentos e dissimetrias que as relações entre o BM e os países possam conter (que não são poucos), tal organismo não atua sozinho (Pereira, 2018).

No Brasil, um dos maiores clientes históricos do BM, os financiamentos para a educação realizados com os governos, via BIRD, foram contínuos e relevantes entre 1970 e 1990, quando então começam

a ser alvo de maior escrutínio e críticas⁵. Em um contexto de políticas de ajuste estrutural, onde o neoliberalismo dá o tom, e o processo de globalização econômica avança, análises do período enfatizam a capacidade do Banco e sua instituição irmã, o Fundo Monetário Internacional (FMI), de impor políticas e receituários à América Latina, incluso aí o Brasil. As análises sobre o BM em educação⁶, que surgem naquele período, têm importância ímpar, sobretudo política, ao denunciar as dimensões coercitivas da sua atuação e os problemas dessa modalidade de “co-financiamento” (Fonseca, 1995) (i.e. custos, arbitrariedades, condicionalidades). Contudo, apesar da concentração de poder e influência do BM, processos de circulação, transmissão e apropriação⁷ internacional de ideias e políticas são bastante complexos, e envolvem uma série de mecanismos, agentes e redes em conexão (Pereira, 2018). Seguindo pistas deixadas por Bourdieu (2002), a compreensão de processos dessa natureza demanda a análise das condições sociais dessa circulação internacional de ideias, ou da importação-exportação

5 Estudos importantes mas esparsos começam a criticar o BM por sua ingerência nos assuntos domésticos dos países e ligação ao imperialismo norte-americano (Hayter, 1971). Na América Latina, Ianni (1974) analisa a atuação da tecnocracia internacional na manutenção das relações de dependência (com ênfase no papel dos economistas, do FMI, e do BM). Nos anos 1980/1990, as críticas ao BM aumentam, de várias frentes. Ver, sobre o assunto: Maranhão (2009), Mello (2012), Pereira (2010) e Toussaint (2008).

6 Ver, por exemplo, trabalhos pioneiros de Fonseca (1992; 1995; 1996); Tommasi, Warde e Haddad (1996).

7 O termo apropriação sugere o desnível de poder entre os agentes envolvidos nas trocas/circulação de práticas e ideários e a flexibilidade necessária no caso de ideários. Ideias são traduzidas, apropriadas e moldadas em cada contexto (Mello, 2012).

intelectual. Tais processos envolvem hierarquias, hegemonias e dominação, mas não são unilaterais (Mello, 2012). Vale assim considerar outra dimensão mais à sombra no debate, como propomos aqui: desde cedo, as ideias e políticas do Banco encontram interlocutores privilegiados no Brasil, entre pessoas e instituições, que também têm papel central na construção da sua legitimidade no setor da educação.

Isso importa, pois, como também indicam Dezalay e Garth (2000), a relevância que ideias e práticas ganham em um dado contexto depende de como elas são recebidas dentro dele, incluso aí o papel de grupos sociais ou partes da elite. Para eles, uma chave importante para compreender as mudanças institucionais, e a institucionalização das mudanças, seria o que chamaram de “paralelismo estrutural” entre processos nos países exportadores e importadores, ou melhor, a similaridade estrutural na posição de atores – no que diz respeito aos poderes econômico e político – tanto ao sul quanto ao norte do globo. Nessa linha, exportações simbólicas tendem a ser mais bem-sucedidas quando há homologias estruturais entre o sul e o norte:

[...] quando as estruturas se encaixam particularmente bem, as exportações não são nem mesmo vistas como exportações. Isso não se deve apenas ao fato de que todos os lados acreditam nos mesmos referenciais gerais e nas mesmas formas de resolver os problemas [...] O que é especialmente relevante é o fato de que suas estratégias os levam a fazer o trabalho de seus parceiros internacionalizados. Da mesma forma, noções de dominância ou dependência tornam-se invisíveis e naturalizadas (Dezalay; Garth, 2000, p. 165).

Essas considerações estimulam novas análises sobre as relações entre o BM e o Brasil nos períodos em tela, tendo em conta, também, as confluências e convergências entre as partes, e não apenas imposições (Mello, 2012; 2014). A partir daí, o estudo das relações entre o BM e a educação no país podem ganhar um novo enfoque. Como similarmente propôs Cunha (2002, p. 110),

[...] A análise da elaboração e da implementação das políticas educacionais deve partir da identificação dos grupos envolvidos. [...] os grupos que têm interesse material e/ou simbólico nas políticas em questão e seus oponentes. Devem ser identificados grupos concretos com interesses concretos [...] Mais do que conexão lógica, é preciso buscar conexão sociológica.

Em diálogo com esses autores (Bourdieu, 2002; Cunha, 2002; Dezalay; Garth, 2000, 2002), o objetivo deste artigo é o de refletir, a partir de uma perspectiva sociológica, sobre a circulação de ideias entre o Banco Mundial e o Brasil a partir do tema da educação, identificando agentes (pessoas e instituições) que foram interlocutores nacionais na área, a partir de uma gênese desse processo. Ao analisar documentação do BM pouco conhecida (sobretudo estudos de país e de setor, publicações do BM e de seus interlocutores) e também entrevistas, ganham destaque as trocas, os temas que surgem, e o perfil dos agentes – mormente ligados à economia da educação – o que nos dá pistas dos processos de legitimação e consagração de diagnósticos e recomendações para a educação no país, que influenciaram as políticas educacionais no período. Eles iluminam os caminhos da circulação de ideias e práticas que foram sendo compartilhadas e consagradas, e os

processos de convergência de agendas (Mello, 2012).

Quanto ao perfil desses interlocutores, ênfase é dada ao papel que um grupo de acadêmicos-especialistas teve na circulação de ideias. Dito de outro modo, trata-se de analisar o papel de partes da tecnocracia e de *policymakers*, de uma *intelligentsia*⁸, como chamamos (Mello, 2012), com passagem por universidades, na circulação e apropriação de ideias, políticas e práticas que, se defendidas pelo BM, eram igualmente compartilhadas por aqueles interlocutores no/do país. Em comum, eles compartilham também uma **visão do mundo** e uma **visão de educação**. Seu perfil é de *policymakers*, consultores, muitos deles economistas (mas não apenas), em diálogo direto com os *technopols* analisados por Dezalay e Garth (2000, 2002).

No período analisado, a partir de meados dos anos 1960, mas, especialmente, a partir de 1970, há uma gradativa circulação de ideias (e pessoas) entre algumas instituições de ensino e/ou pesquisa, esferas do governo brasileiro e organismos internacionais, que irá se intensificar mais à frente, nos anos 1990 (Dezalay e Garth, 2000; Almeida; Bittencourt, 2012). No caso do Brasil, o período da passagem dos anos 1980 a 1990 coincide, também, com o fim da ditadura militar, início do processo de redemocratização, contexto de intensas mudanças políticas e abertura econômica, com a chegada de novos grupos ao poder,

no qual o Estado precisa de uma tecnocracia (Oliveira, 1988). Para Dezalay e Garth (2000, p.163), nesse período, a maior parte dos países latino-americanos seria, no final do século XX, “governada por ‘técnico-políticos’ que combinam conhecimento técnico sofisticado com sensibilidade política”, *technopols*, sendo seus maiores exemplos Pedro Malan e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, Domingo Cavallo na Argentina, Alejandro Foxley no Chile e Pedro Aspe no México, e os seus exemplos paradigmáticos os economistas⁹. Os autores evidenciam o papel de alguns indivíduos, agora com perfil de “políticos tecnocráticos”, nas mudanças que ocorreram nos Estados latino-americanos (de desenvolvimentistas a neoliberais) ampliando, assim, a compreensão do Estado: de algo mais abstrato, passa-se a considerar, na análise, as pessoas e o conhecimento que produzem e que impulsionam esses processos. A proposta aqui é similar, mas a partir da temática educacional, e das relações com o BM, no que se destacam também os economistas, mas os ligados à educação. Tal análise nos ajuda a compreender a convergência de posições e crenças entre o Banco Mundial e o governo brasileiro no setor educacional que começa a chamar a atenção dos estudiosos sobretudo a partir de meados da década de 1990 (Mello, 2014), mas cujos processos de circulação de ideias nos remetem a décadas anteriores. A passagem dessa *intelligentsia* por algumas instituições também chama a

8 Ver Gramsci (1968) e Mannheim (1956, 1982, 1986, 2008). Em Mannheim (1982), *intelligentsia* é traduzido como “grupo dos intelectuais” ou “intelectual”. Sobre intelectuais e Estado no Brasil, ver Oliveira (1988), Martins (1987), Pécaut (1989), Miceli (2001), Ridenti, Bastos e Roland (2006).

9 “Técnico-políticos” substituíram “políticos-bacharéis”, que antes ocupavam, no Estado, “posições dominantes e cujo conhecimento generalista foi atacado e desacreditado pelos técnicos-políticos” (Dezalay; Garth, 2000, p. 164); sobre *technopols*, ver Dominguez (1997); sobre economistas no Brasil, ver Loureiro (1997; 1998); e legitimação de economistas na educação, ver Almeida (2008).

atenção para o papel delas no fornecimento privilegiado de interlocutores para o Banco Mundial no Brasil, lembrando ser o BM, em geral, bastante seletivo nas suas relações (Mello, 2012).

Gênese das relações entre o BM e os especialistas em educação no Brasil: ideias em circulação

Em meados dos anos 1960, contexto de ditadura militar, e mesmo diante da proeminência do vínculo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (conhecidos como acordos MEC/USAID) no campo educacional brasileiro (Nogueira, 1998), várias relações, que se mostraram duradouras, entre o Banco Mundial e interlocutores no país começam a ser plantadas. Como analisou Martins (1988, p.47), já nesse período “as formulações teóricas da ‘economia da educação’ influenciavam o pensamento educacional brasileiro”. Para o autor,

[...] ao pressupor que a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fatores de crescimento econômico, que um país em desenvolvimento deve superar sua escassez de ‘capital humano’, estavam antecipando um estilo de pensamento e o discurso educacional que seria amplamente consagrado e colocado em prática depois do golpe de 64 (Martins, 1988, p. 47).

Desde então se firma, no país, um solo receptivo a ideias e políticas que também

são compartilhadas pelo Banco Mundial. Para Martins (1988, p. 55), o caráter autoritário do novo modelo político brasileiro instaurado em 1964, além das medidas desmobilizadoras adotadas pelo governo no plano educacional, evidenciam a colocação de problemas educacionais (sobretudo os ligados a universidades) como objeto de estudo, planejamento e execução de um círculo bastante restrito de “auto-proclamados especialistas”. Se, no período anterior, de tendência nacional-desenvolvimentista, o pensamento educacional estava ligado à construção de uma nação mais autônoma, tendo, para o autor, como figura chave o educador na produção de projetos de reformulação ou na participação de debates sobre a reconstrução da universidade brasileira, por exemplo, a participação docente teria sido amputada com o golpe de 64, e em especial com o Ato Institucional n. 5 (AI-5). É então que “o ‘problema educacional’ passa a ser assumido pelo Estado como um problema técnico, centralizando as decisões sobre a educação num pequeno círculo de supostos especialistas” (Martins, 1988, p. 48). E no que se refere às relações entre o Brasil e o BM na área educacional, e a articulação entre especialistas dos dois lados ao longo dos anos, há um processo de construção de convergências e alinhamentos, e não apenas divergências ou consentimentos (Mello, 2012).

Apesar de terem uma importância ainda pequena no período, é a partir da década de 1960, mas sobretudo de 1970, que o Banco Mundial começa, também no Brasil, a fazer os primeiros financiamentos para o setor social. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para a educação brasileira iniciam, mais pontualmente, em 1971, seis anos após a aprovação do primeiro

projeto educacional na América Latina com o governo chileno¹⁰. Os investimentos nesse setor constituem, então, uma novidade no portfólio do organismo¹¹. Nas palavras de Fonseca (2001, p. 15), tal fato “decorreu dos prognósticos internacionais sobre o crescimento acelerado da pobreza no Terceiro Mundo, considerado como fator direto de transtornos sociais locais, com sérias consequências para a estabilidade dos países desenvolvidos”. O comunismo, como se sabe, é considerado, à época, uma ameaça latente (Mello, 2012). Tanto o BM quanto outros organismos internacionais destinam recursos a educação, saúde e desenvolvimento rural, para “atingir predominantemente determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos emergenciais ou de risco” (Fonseca, 2001, p. 15). E a educação começa a ser, cada vez mais, relacionada ao crescimento econômico dos países, para a formação de mão-de-obra qualificada e aumento de produtividade, em diálogo, como mencionado, com a teoria do capital humano, no que encontra já adeptos e interlocutores no país. Ainda, a educação, para o BM, é vinculada ao controle populacional, bem de acordo com o receituário para regiões em “desenvolvimento”¹². Amparado

¹⁰ Sobre os financiamentos do BM para a educação chilena, ver Astudillo (2007). O Chile, como se sabe, é considerado o laboratório das políticas neoliberais na América Latina. Ver, também, Dezalay e Garth (2002, em especial capítulo 7).

¹¹ Conforme a estratégia do BM, até meados de 1970 a maior parte dos empréstimos iam para infra-estrutura. Os setores de energia e transportes eram os carros-chefes, depois indústria, alinhados aos objetivos de modernização e industrialização correntes no país.

¹² Parcela importante dos recursos foi direcionada nesse período, e em especial nos anos 1980, ao setor agrícola. Ver Pereira (2010).

no discurso mais amplo de combate à pobreza – mas com várias preocupações envolvidas – é nesse período que o organismo começa a financiar políticas educacionais em várias regiões do mundo.

Os projetos financiados são as partes mais estudadas dessas relações entre o BM e o Brasil. Para além do volume de recursos propriamente dito, tais projetos em educação são, como em outras áreas, uma porta de entrada privilegiada das ideias do Banco Mundial no Brasil em vários sentidos. Servem, sobretudo, como via de disseminação de valores e crenças, além de práticas, pois a negociação e a aprovação de um financiamento pode se prolongar por anos, e a sua implementação por muitos outros. Além disso, a participação do BM em projetos do e no país garante, como nos lembrou um dos funcionários do Banco, um acesso bastante restrito: um assento nas mesas de decisões estratégicas do governo no Brasil¹³. Esse é um dos espaços centrais para apresentação das ideias do Banco e remete à dimensão **persuasiva** dessas relações. Neles, os funcionários do BM não apenas participam de decisões governamentais, onde exercem influência, mas promovem a circulação de ideias, práticas e saberes, que envolvem detalhes de formulação, planejamento, implantação e até avaliação de políticas públicas, incluindo decisões sobre a manutenção ou alterações delas. Ainda, como muito do funcionamento do Banco Mundial gira em torno da viabilização, negociação e, finalmente, implementação dos projetos (em andamento ou em prospecção), é em torno deles que se mobilizam

¹³ Entrevista realizada pela autora com funcionário do BM em 11/05/2009 (Mello, 2012).

as missões técnicas, há a contratação de consultores especialistas e são produzidas dezenas de estudos sobre os países e setores, além da promoção de eventos, cursos e até mesmo viagens de gestores públicos para aprenderem práticas *in loco* com outros gestores (*study tours*)¹⁴. Ao analisar esse material, complementado pelas entrevistas e depoimentos, pode-se observar melhor como o BM não atua sozinho e mobiliza vários interlocutores nacionais para alcançar seus objetivos, lhes emprestar a necessária legitimidade nacional ao projeto, que se soma à própria influência do organismo.

Logo, antes de aprovar os financiamentos para a educação no Brasil, como parte dos seus procedimentos internos, o BM já havia mobilizado uma série de missões técnicas¹⁵ e realizado estudos, em geral publicados em inglês e menos conhecidos, sobre o país. Aliás, a escolha da palavra missão, parte do glossário do Banco, já nos dá algumas pistas sobre o olhar “colonizador/conquistador” que ele tinha sobre os países em desenvolvimento, ou de “terceiro mundo”. Como analisou Carnoy (1974), a mesma mistura de motivos humanitários e de lucro que estimulariam a intervenção norte-americana na educação do sul por meio século após a Guerra Civil, também embasaria a assistência norte-americana para o desenvolvimento econômico e social um século depois (para o hoje chamado Sul Global).

14 Entrevista realizada pela autora com funcionária do BM em 12/10/2010 (Mello, 2012). Gravada e transcrita.

15 A primeira missão técnica ao Brasil ocorreu em 1947 e, em 1949, o Brasil teve o seu primeiro financiamento aprovado (World Bank, 2024). Nessas missões, em geral, técnicos do Banco viajam para as regiões alvo dessas missões.

Haveria, naquele contexto, um sentimento generalizado de que os Estados Unidos – um país rico – deveria devotar parte dos seus recursos (tanto públicos quanto privados) para auxiliar que os pobres alcançassem níveis mais elevados de vida (Carnoy, 1974, p. 309). O objetivo das missões técnicas do Banco era recolher dados e informações sobre os países para pensar ações que, parte dos projetos financiados, possibilitariam criar nos países em desenvolvimento as “benesses” e “qualidades” dos países desenvolvidos. Assim também as recomendações do Banco, calcadas em políticas e estratégias globais (além de dialogarem com amplos interesses geopolíticos), quando da aterrissagem em terras nacionais, eram remodeladas com base em um certo tipo de conhecimento do contexto local.

Ainda, desde o início das suas atividades, era tido como necessário ao Banco conhecer minimamente a economia dos países que lhe interessava financiar, para definir estratégias, setores, e, sobretudo, **medir os riscos** dos empréstimos que seriam aprovados nos anos seguintes. Em alguns desses países, poucos dados e análises estavam já organizados sobre o funcionamento da sua economia e dos diferentes setores, como solicitava o BM. De modo que o Banco mergulhou com força, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina (e do mundo), colhendo e organizando dados, fazendo interpretações, propondo políticas e buscando interlocutores nacionais. Desde o fim dos anos 1940, o BM enviava missões técnicas e produzia um grande volume de dados sobre os países e seus setores econômicos, como sobre o Brasil e outros países da América Latina¹⁶.

16 Na sua nomenclatura, *Country Studies* e *Sector Studies*.

Mesmo com o foco na reconstrução dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial nesse período, há de se lembrar que, nos primórdios do BIRD, e sem a existência da AID (criado em 1960), por um lado, e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, de 1959), por outro, os países da América Latina constituem quase 50% dos países membros do BM no período e já recebem financiamento desde 1948. Apesar da capacidade de pesquisa e produção de estudos do BM nos seus primeiros anos não poder ser comparada ao volume e complexidade atual, chama a atenção que dois anos após o início das suas atividades, já há estudos sobre Honduras, Brasil, Peru, Colômbia, Equador, Bolívia México, Costa Rica, região do Caribe. Os primeiros empréstimos para a região vieram no mesmo período: dois primeiros para o Chile, em 1948, seguidos de projetos no México, Brasil, Colômbia e El Salvador em 1949. No caso do Brasil, tais estudos – a maioria publicada em inglês – foram intensos desde os anos 1948¹⁷ e ilus-

¹⁷ Sem pretender esgotar o tema, pois nossa pesquisa se restringe aos documentos que o BM disponibiliza (ver Mello, 2012, nota etnográfica de pesquisa), mas para exemplificar: antes da aprovação do primeiro empréstimo em 1949, o BM já tinha empreendido, ao menos dois estudos sobre o país: “Brazil Country Study” (1948), e “Direct foreign investments in Brazil” (1948). E antes mesmo de terminar aquele primeiro projeto, mas com outros quatro sendo financiados em paralelo (três na área de energia e um da recuperação da ferrovia Central do Brasil), três outros relatórios foram publicados: “Brazil – Current economic conditions and prospects” (1953), “Brazil – notes on recent economic developments” (1953) e, com o mesmo nome do primeiro, “Brazil – Current economic conditions and prospects” (1954). Encontramos mais dois relatórios específicos sobre o país em 1958: “Brazil – Current economic position and prospects” (1958) e “Brazil – recent financial developments” (1958), afora o estudo “The coffee problem”, que dedica um capítulo ao país (1958). Estudos mais amplos, com projeções e comparações de países, começaram a incluir o Brasil, como o

tram, ao citar dados e nomes, o acesso que o Banco tinha a várias instâncias no país (Mello, 2012, p. 242-243).

Acompanhando o recente interesse do BM no tema, *Brazil – Current economic position and prospects, Volume VIII Education*, de 1965, parece ser o primeiro relatório específico sobre a educação brasileira produzido pelo organismo. Alinhado às diretrizes do Banco, ele aponta ser preciso “engrenar os recursos disponíveis para a educação mais próxima das reais necessidades da economia” (World Bank, 1965, p. iii)¹⁸, sendo a educação técnica, formadora de mão de obra, que possibilitará o crescimento econômico. Um ponto do relatório indica que o investimento no nível secundário de educação deve ser prioritário para o financiamento externo, o que norteia os primeiros projetos aprovados do Banco no país. O relatório apresenta também, ao final, a lista de pessoas consultadas, passando por diferentes esferas do governo nacional e estadual, membros

“World economic growth, 1955-1962: estimates based on existing projections”(1958), “External public debt: estimated service and principal amounts. Belgium, Brazil, Chile, Republic of Congo, Honduras, Japan, Luxemburg, Mexico, Panama, Paraguay, and Ruanda-Urundi” (1960), “International movements of private long-term capital”, e “External public debt: estimated service and principal amounts. Australia, Austria, Brazil, India, Israel, Italy, Yugoslavia” (1963). A partir de 1965, os relatórios do BM sobre o Brasil ganharam periodicidade (praticamente anual entre 1965-2008, faltando apenas os anos de 1972, 1976, 1978, 1984), além de contemplarem um número maior de áreas de interesse. Em geral esses relatórios, classificados como *Economic reports*, continham múltiplos volumes (Mello, 2012).

¹⁸ O BM tinha diretrizes gerais, mas não documentos específicos para o setor educacional, o que ocorre após 1971. (i.e. World Bank, 1971, 1974, 1980, 1995, 1999, 2005, 2011).

de universidades e fundações, e representantes do setor privado. Ainda, sem muita experiência no setor de educação, o Banco obteve auxílio da USAID, mais experiente em projetos no país, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que lhe era próxima no período e acabara de realizar uma missão técnica ao Brasil, e da Fundação Ford.

Apesar disso, o Banco ainda carece de um interlocutor mais direto no país, sobretudo para fornecer as informações econômicas do sistema escolar brasileiro. O relatório em tela enfatiza o pouco controle no nível nacional sobre os gastos realizados em educação, sendo impossível à missão obter dados confiáveis e discriminados das despesas no setor (World Bank, 1965, p. 4). Mostrando o trânsito do Banco e o empenho do governo, menciona-se que, mesmo os técnicos do Ministério do Planejamento e das Finanças, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – antes, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscam informações mais precisas, sem sucesso. Ainda, o Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não têm condições, em termos de pessoal qualificado e recursos, de estabelecer, reforçar e controlar a execução da política nacional, sem contato suficiente com outras agências do governo e do setor privado. De modo que vem daí uma das recomendações: aperfeiçoar a gestão da educação, tema considerado favorável à assistência externa. Nesse sentido, sugere-se ainda que o planejamento geral fique a cargo de um órgão responsável pela formulação

de políticas, mas com representação de outros ministérios (i.e. do Ministério do Planejamento). Sem nenhum financiamento ter saído entre esse primeiro relatório e o de 1967 (World Bank, 1967), nesse, de que trato a seguir, há uma novidade.

Ipea: primeira linha de chegada do BM no Brasil e receptáculo dos economistas da educação

O recém-criado Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) – na época Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (Epea) –, ligado ao Ministério do Planejamento, foi criado seis meses após o golpe militar de março de 1964 (Cunha, 2012). Como a história mostrou, os militares ficariam duas décadas no poder. Uma espécie de parceria começa a surgir entre o IPEA e Banco Mundial em várias áreas, visto que, devido às suas atribuições, ele era a contrapartida brasileira nas relações com o organismo (Cunha, 2012, p. 25). Conforme discutido em outro lugar (Mello, 2012, p. 293), a proximidade do Ipea com o Banco Mundial pode ser observada em várias frentes: mas, em especial, aquele é um dos centros receptores de alguns dos primeiros recém-chegados doutores em economia, muitos provindos das instituições norte-americanas, mas também de cursos da própria Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Ainda, essa proximidade começa a ser ainda maior quando da criação do Instituto de Planejamento Econômico e Social (Inpes) dentro do Ipea, proposta de

Aníbal Villela¹⁹, ex-chefe de divisão do próprio Banco Mundial. Villela é convidado pelo então presidente da instituição, João Paulo dos Reis Velloso²⁰, para assumir a diretoria executiva do Ipea, mas então sugere a criação de um órgão separado. Para Claudio de Moura Castro que, como veremos em análise posterior, é um desses interlocutores próximos do BM em educação, a intenção era compor

[...] um grupo que tivesse uma vocação clara para análise de políticas públicas. Seu objetivo único e simples era fazer *policy analysis*. Ou seja, era pesquisa sobre políticas públicas e não pesquisa acadêmica. Começa naquele momento uma linha que dá o tom mais permanente e marcante da presença do IPEA, de 1970 para cá (Castro, 2005, p. 105).

Como afirma Castro, naquela época funcionário do Ipea/Inpes, esse instituto era a “primeira linha de chegada no Banco” no Brasil: “o IPEA era o *think tank* do governo, e portanto era a interface intelectual com o Banco. Os ministérios eram muito fracos. Aliás, continuam. Mas muito menos do que eram. Quem conversava com o Banco era o IPEA. Que era o grande núcleo de gente que, entre outras coisas, **falava inglês**” (grifo nosso)²¹.

¹⁹ Conforme Maria Rita Loureiro (1997, p. 59), Aníbal Villela era economista pela Faculdade Nacional de Ciências Econômicas da Universidade do Brasil, com curso de pós-graduação em economia na Suécia e na Inglaterra, e teria participado do Grupo Misto Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) – CEPAL em 1953.

²⁰ Velloso era o ministro do Planejamento do governo Geisel.

²¹ Entrevista concedida à autora por Claudio de Moura Castro em 16/12/2011. Citando Fonseca “os think-tanks têm a função de elaborar certas ideias

Mais ainda, nas palavras de Castro (2005, p. 109 apud Mello, 2012), o Ipea funcionava como uma “espécie de consciência crítica do governo, mas inspirada no modelo do próprio BM”, sua equipe se expressou de forma apropriada:

[...] O IPEA sempre foi hipercrítico em relação ao Brasil, mas sempre mostrou isso de forma sóbria: não fazia proselitismo, não fazia discurso de vereador, não dava declaração a jornais, não praticava a demagogia. A casa tinha uma maneira semiacadêmica de se manifestar. A fórmula foi desenvolvida de forma deliberada. O IPEA interpretava as informações e dizia tudo o que tinha para dizer, mas sem grandes adjetivações. Era uma fórmula próxima e algo inspirada no modelo Banco Mundial. De fato, esse modelo teve uma influência enorme na constituição do perfil do INPES, pois Aníbal Villela havia sido chefe de divisão do Banco. O Banco Mundial sempre foi particularmente competente para dizer as coisas de uma forma correta e precisa, sem botar panos quentes, mas sem ser agressivo na crítica. Foi um bom modelo. Funcionou para o INPES, que se tornou um crítico severo das políticas de governo, sem entrar em choque com praticamente ninguém (Castro, 2005, p. 109).

No relatório do BM de 1967 (World Bank, 1967), além de outros dados, apresenta-se um esboço do “Programa de Educação do Ipea para os próximos 10 anos”,

estratégicas e influenciar sua inculcação em determinados grupos. Transitam da academia aos meios de comunicação, sempre com objetivos muito bem definidos” (Fonseca, 2005, p.59 apud Maranhão, 2009, p. 18, nota 14).

base para as análises do organismo. Além de interlocutor do BM nos assuntos educacionais, o Ipea se tornará receptor e fornecedor dos primeiros especialistas em educação com um olhar econômico, visto que começa a atrair um perfil de funcionário próximo ao do próprio Banco: com formação “de ponta” na **área econômica**, certo conhecimento da bibliografia, das técnicas e teorias em voga em nível internacional, passagem por renomadas universidades (em geral, norte-americanas, mas também latino-americanas), além do valorizado e distinto domínio do **inglês**. Em outras palavras, há um espelhamento de práticas e saberes entre o BM e o Ipea. Por atrair os recém-doutores em economia, muitos deles antes orientandos dos seus futuros chefes no instituto, o Ipea também começa a servir de fornecedor de técnicos que são incorporados pelos organismos internacionais. Entre eles, estão os economistas recém-doutores nos Estados Unidos, de fato, os mais alinhados às ideias do BM e que contribuem com estudos e dados no início dos projetos em educação. Surge, pois, um grupo de tecnocratas (Oliveira, 1988) que se consolida como interlocutor direto do BM no Brasil – e até do próprio Estado, como veremos –, com destaque para Claudio de Moura Castro (CMC) nas temáticas educacionais. Castro se tornou não só influente economista da educação, ajudando a consagrar vários temas e um modo de ver a educação no debate brasileiro, com passagem por várias posições em esferas do governo, universidades do Brasil e no exterior, na mídia (foi colunista da revista *Veja*), chegando a ser consultor e, depois, funcionário do BM e do BID nos anos 1990. Alguns elementos do seu itinerário, incluindo passagens por instituições, dão pistas valiosas dos caminhos de circulação e legitimação de ideias, e do perfil de interlocutor valorizado

pelo BM no Brasil, e por isso o analisaremos a seguir como caso exemplar.

Circulação e legitimação de especialistas em educação com olhar econômico: análise de um caso exemplar

Castro é economista formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), parte de uma geração de estudantes tidos como promissores na instituição – além dele, Simon Schwartzman, Bolívar Lamounier, Paulo Haddad, Vilmar Faria e o Edmar Bacha (este, autor de um dos primeiros memorandos sobre o BM no Brasil, – Bacha, 1986) – e que, anos mais tarde, se destacam como *policymakers*, atuando como membros da tecnocracia do Estado em diversas ocasiões ao longo da carreira.

Terminada a graduação (1962), e após passagem pelo curso de especialização da FGV (1963), como outros da sua geração, Castro vai para o exterior. Apesar de fazê-lo em meio à ditadura, sua saída nada tinha a ver com o golpe ou necessidade de exílio, visto que ele não parece ter tido problemas com os militares. Ao contrário, após seu retorno, ainda durante os anos de chumbo, assumiu postos de poder no Estado. O lugar que escolhe é os Estados Unidos da América. Faz seu mestrado na Universidade de Yale (1964) e cursos em Harvard (1965); e no doutorado passa pela Universidade da Califórnia, Berkeley (1965), onde não se adapta à intensa movimentação estudantil (*free speech movement*) – parte do movimento da contracultura e rejeição à Guerra do Vietnã que repercute

na rotina universitária. Mas a passagem por Berkeley lhe deixa um legado: lá, faz curso com Amartya Sen (mais tarde Prêmio Nobel em economia e também referência no Banco Mundial e Nações Unidas, cf. Maranhão, 2009) sobre desenvolvimento econômico, no qual frequenta algumas aulas sobre economia da educação que o incentivam a estudar o assunto. De lá vai para a Universidade de Vanderbilt, onde um dos professores interessados em economia da educação o manda à Chicago conversar com Theodore Schultz (Castro, 2002), expoente da teoria do capital humano, que mais à frente também se torna Prêmio Nobel (quando suas ideias são mais assimiladas no Banco Mundial).

Em 1970, recém-chegado dos Estados Unidos, Castro vai trabalhar no Ipea (a convite de Anibal Vilella), ao mesmo tempo em que se torna professor na FGV-RJ (a convite de Mario Henrique Simonsen) – outra instituição já interlocutora do Banco Mundial e acionada nas missões técnicas. A partir da FGV, mas então mais ligado ao Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), e ao mesmo tempo em que era professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)²², Castro coordena, com Felipe Herrera, um projeto internacional financiado pelo BID no Brasil – antes, o projeto era dirigido na *Brookings Institution*, em Washington, D.C. O Projeto de Pesquisa do Estudos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), entre 1974-1979, envolve estudos sobre pesquisa comparativa de

custos e eficiência educacional nas escolas de alguns países.

Ainda nesse período, Castro se interessa pela questão da avaliação, antecipando questões ainda não previstas pelo Banco. Em 1974, propõe ao organismo um projeto de avaliação de rendimento escolar, que não é aceito²³; mas por diferentes frentes a sua relação com o BM continua. Em 1978, Castro se torna membro de um grupo de trabalho que avalia o setor educacional brasileiro, e já no relatório do Banco de 1979 ele aparece como consultor do organismo e seus estudos são citados como material para as análises do BM (World Bank, 1979), o que se intensifica nos anos 1980. Castro vai se consolidando como interlocutor corrente do BM e do BID; compartilha posições, tem a formação desejada e a crença em pressupostos comuns da economia da educação. Ele tem o mesmo vocabulário, a mesma formação técnica e questões similares: preocupações com taxa de retorno, eficiência, custos, desempenho, produtividade e outras que afloram na economia da educação, sobretudo na bibliografia em inglês, aliás, idioma no qual publica seus textos. Ainda, nos primórdios dos financiamentos do BM em educação no Brasil, Castro partilha um interesse comum e produz estudos em educação técnica e vocacional, e formação de mão de obra, carros-chefes do organismo no período, o que aumenta a sua aderência e interlocução (Castro, 1971, 1972, 1974; Castro; Mello e Souza, 1976).

No que se refere à avaliação, Castro pode cumprir o seu objetivo sem o apoio do BM em local mais relevante nacionalmente:

²² Nos cursos de graduação em educação na PUC-RJ (1970-1979) e na FGV (1971-1979), lecionou a disciplina de economia da educação. Foi também professor visitante na Universidade de Brasília (UnB).

²³ Entrevista à autora em 16/12/2011. Gravada e transcrita.

na CAPES, onde foi Diretor-Geral (1979-1982) no governo de João Figueiredo, quando Eduardo Portela está no MEC (Castro, 2002). Nesse período, os debates sobre avaliação engatinham no país (Mello, 2004). O seu antecessor dá alguns passos, com certo controle qualitativo, comitês assessores, notas de cursos e estímulo à criação de pró-reitorias, mas Castro (2002, p. 91) inicia o que se tornou o alicerce do sistema de avaliação da pós-graduação que se tem, hoje, no Brasil, no intuito de “formar uma elite de pesquisadores” baseados na meritocracia.

Após ser demitido da CAPES, Castro vai para a secretaria executiva (1982-1985) do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH), outra instituição fundada durante a ditadura militar dentro do Ipea, em 1968, e que produz análises nas áreas de saúde, educação e emprego. Na área de educação, desde os seus primórdios o CNRH incorpora a suas análises o conceito de capital humano e começa a se destacar nas atividades desenvolvidas junto ao MEC e ao Ministério do Trabalho, atuando diretamente na elaboração do orçamento e das políticas públicas dos ministérios setoriais, o que causa reação dentro dos Ministérios (D'Araújo; Farias; Hippolito, 2004, p. 443). Criada por um grupo liderado por Arlindo Lopes Correa²⁴ e Edson Machado²⁵, essa é a

“primeira grande revolução realizada no âmbito da economia da educação”, que não teria passado nem por Castro, nem por Langoni que seria “economista demais para a temática do centro e tinha uma relação muito periférica com educação [...] Junto ao CNRH ficou Samuel Levy, um israelense voltado para a economia da educação” (Castro, 2005, p. 107).

Durante os anos em que trabalha nessas instituições – IPEA/INPES, FGV, PUC/RJ, UnB, CAPES, CNRH, e em universidades no exterior (em 1973 foi professor visitante no Centro Comparativo de Educação, da Escola de Chicago) e fundações internacionais (teria ainda participado de vários comitês da Fundação Ford, 1971 a 1978, e da Fulbright, 1979 a 1986)²⁶, Castro acumula experiência e contatos que lhe possibilitam uma posição mais avançada na rede de organismos internacionais, como especialista, justamente, em economia da educação. Sua ascensão pelos organismos internacionais se dá em meados dos anos 1980, passando pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo Banco Mundial e BID, até se tornar consultor autônomo dessas e de outras instituições.

De 1986 a 1992, trabalha na OIT, em Genebra, como chefe de políticas de treinamento, assunto que também lhe era caro, e sobre o qual contém vasta publicação. Nesse período, também, atua, como professor

²⁴ Arlindo Lopes Correa foi citado na missão técnica ao Banco Mundial ao Brasil em 1964. Na criação do CNRH, era muito ligado ao Ministro Mario Henrique Simonsen, e dirige a instituição. Após conflitos com o ministro Velloso (1971/1972), deixa o Ipea e torna-se Secretário Executivo do Mobral, a convite de Simonsen, presidente da instituição. Edson Machado assume a direção do CNRH.

²⁵ Edson Machado, citado por Eunice Durham (2012) como um dos únicos *experts* em educação no final dos anos 1980, foi Chefe de Gabinete do Paulo Renato

Souza no MEC (1995 a 2001), onde tinha uma longa carreira, em diferentes cargos. Matemático, ao sair do MEC, torna-se diretor geral adjunto do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB).

²⁶ Dados retirados do currículo pessoal de Castro, à época disponível em seu site: www.claudimouracastro.com.br/. Acesso em: 10 maio 2011.

visitante, no Instituto Universitário de Estudos de Desenvolvimento na Universidade de Genebra, e pelo Institut de Recherche sur l'Education (IREDU) do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) na Universidade da Borgonha, Dijon (1989). À época, Castro é citado em um dos documentos de política sobre educação superior do BM para a região da América Latina, *Higher Education in Latin America: issues of efficiency and equity* (Winkler, 1990)²⁷. E, em 1991, aparece como referência legítima – no meio de uma lista longa de autores, claro – em um documento de estratégia de nível mundial, mas na área de especialidade de Castro: *Vocational and technical education and training* (World Bank, 1991). Nessa publicação, percebemos a importância das publicações em inglês em revistas internacionais consagradas e pela OIT para que Castro seja tomado como referência em um documento de estratégia educacional mais geral. Todas as referências são de textos em inglês²⁸. Entre as citações,

dão destaque à análise que ele e seu parceiro em vários textos, João Batista Araújo e Oliveira²⁹, fazem do SENAI – instituição sempre admirada pelo BM como modelo devido à participação do setor privado na educação técnica (Cunha, 2002).

Castro veio a ser funcionário do BM como Economista Sênior de Recursos Humanos, ligado à divisão técnica da Europa, região média do Leste e Norte da África (1992-95). Sua função era dar suporte “técnico” para essas regiões na área educacional, sendo grande parte do seu trabalho avaliar sistemas de treinamento, propondo intervenções concretas nas diretrizes políticas³⁰. É interessante observar como a crença compartilhada entre o BM e Castro na dimensão técnica da economia e nos instrumentos de medição de eficiência dos sistemas educacionais possibilitou que ele produzisse relatórios – com condições de influenciar políticas públicas – sobre países tão diferentes quanto a Argélia, Marrocos,

²⁷ Nesse documento, o autor, Donald Winkler (1990), agradece as “contribuições anteriores escritas sobre o assunto” e nomeia Castro; seus textos são citados na bibliografia: dele com M. Edirlene M. Costa, “Quanto Custa uma Pesquisa nas Universidades Brasileiras?” Brasília, IPEA, s./d.; dele com Candido Mendes, Qualidade, Expansão, e Financiamento do Ensino Superior Privado (e desse livro ainda cita textos de João Batista Araújo e Oliveira e Roger Boyd Walker; de Raulino Tramontin e Ronald Braga; e de Lauro Zimmer).

²⁸ São citados de Castro: “Academic Education versus Technical Education: Which Is More General?” In T. J. LaBella, ed., *Educational Alternatives in Latin America: Social Change and Social Stratification*. Los Angeles: University of California, Latin American Center for Publication, 1975; “Vocational Education and Training: Industrial Labour in Brazil”. *International Labour Review* 118(5):617-29, 1979; “The Soul of Vocational Schools: Training as a Religious Experience!” *International Review of Education* 34:195-206, 1988; “Understanding the Mosaic of Vocational and Technical Education Institutions?” ILO, Geneva, 1989;

“Is Training Very Expensive?” ILO, Geneva, 1989; e com João Batista Araújo e Oliveira, “Individualized learning systems for vocational technical training: the SENAI System” para o BM (Economic Development Institute, Washington, D.C. Processed, 1988).

²⁹ João Batista Araújo e Oliveira, psicólogo pela Universidade Católica de Minas Gerais, fez doutorado em Pesquisa Educacional na *Florida State University*. Também foi funcionário do BM em Washington (de 1986 a 1995, salvo entre 1989-1992, quando esteve na OIT, Genebra) e trabalhou no IPEA (Diretor do IPEA/CENDEC, 1985-1996). Foi Coordenador de Programas em Desenvolvimento de C&T, FINEP (1980-1994), e no governo Fernando Henrique Cardoso foi Secretário Executivo do MEC (1995). Com Castro, buscou influenciar a reforma do ensino técnico (Cunha, 2002). Em embate com Eunice Durham (gestão Paulo Renato Souza), saiu do cargo.

³⁰ Dados retirados do currículo pessoal de Castro, à época disponível em seu site: www.claudimouracastro.com.br/. Acesso em: 10 maio 2011.

Irã, Rússia e Tunísia³¹. Mais ainda, fica claro que, nessa crença, as questões históricas, sociais, culturais e mesmo políticas ou econômicas específicas podem ser menos relevantes que soluções comuns entre os países, a partir de pressupostos da economia da educação.

No período em que Castro é funcionário do BM, apesar de não estar vinculado à América Latina, ele tem participação especial em um projeto no Brasil que vale destacar: o Pró-qualidade (ou *Basic Education Quality Improvement Project*), financiado com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (1994 a 2002), mas formulado durante a gestão de Walfrido dos Mares Guia³². Foram liberados US\$ 150 milhões pelo Banco, mais a contrapartida nacional (total de US\$ 302 milhões) para a elaboração de um amplo sistema de gestão e avaliação de alunos, estudos operacionais para promover informações para a tomada de decisões, melhoria do planejamento escolar, avaliação da intervenção em sala de aula, oferecimento de livros, avaliação de rendimento entre outros. Castro cita o projeto para ilustrar porque um financiamento do BM promove mudanças institucionais que não seriam possíveis sem ele³³:

31 Dados retirados do currículo pessoal de Castro , à época disponível em seu site: www.claudimouracastro.com.br/. Acesso em: 10 maio 2011.

32 Walfrido dos Mares Guia foi um dos fundadores e proprietário da Faculdade Pitágoras (embrião da Kroton, hoje Cogna Educação), antes pré-vestibular Pitágoras (Castro é presidente do conselho consultivo da Faculdade). Foi Secretário da Educação e vice-governador de Minas Gerais, deputado federal, e chegou a Ministro do Turismo e Ministro das Relações Institucionais.

33 Entrevista concedida à autora em 16/12/2011. Gravada e transcrita.

[...] Eu era consultor. Eu estava no Banco Mundial e era um consultor emprestado do departamento de mundo Árabe e Europa Oriental para [o departamento da] América Latina para dar uns palpites nesse projeto. E além disso amigo do Walfrido [dos Mares Guia]. Então esse projeto é um caso clássico de um projeto que você fez uma reforma, foi uma reforma extremamente bem sucedida, e quando acabou a gestão do Walfrido o projeto ainda não reembolsava... E para que servia o projeto do BIRD, não é? Alto lá. Heraldo Marelim Vianna, número 1 da avaliação, Guiomar [Namo de Mello], mulher que entende da pedagogia, o Sérgio Costa Ribeiro, e eu mesmo. Você tinha um time de consultor que ninguém mais tinha no Brasil. Pegou os melhores caras do Brasil. O Governo de Minas [Gerais] não podia fazer isso, a Secretaria de Educação mal manda uma passagem, e assim mesmo manda passagem via PNUD. Entendeu? O cérebro foi feito com as migalhas de dinheiro que saem depois que o projeto é aprovado, mas muito antes de começar a desembolsar. [...] O projeto deu ordenação lógica, deu dado, deu peso... Quer dizer, como é que... [...] Se alguém oferecesse de graça pro Walfrido a consultoria, não emplacava. Porque ele mesmo não conseguiria fazer as mudanças institucionais que o dinheiro permite fazer. Essa é uma coisa muito importante no Banco, quer dizer, é o poder do dinheiro. O poder de sedução, [...] no bom sentido do dinheiro. [...] esse dinheiro lubrifica a máquina administrativa. Torna... É uma vaselina, de fazer com que essas mudanças sejam possíveis. Então isso é parte da lógica.

Além do tom hiperbólico no auto-elogio do grupo – “os melhores caras do Brasil” – o depoimento chama a atenção para várias dimensões fundamentais que diferenciam o BM de outras agências da área de educação. Os recursos que financiam os projetos possibilitam a contratação de especialistas, já alinhados ao que se quer promover, que assumirão posições-chave dentro de governos, terão acesso a pessoas, dados, informações, e planejarão a estrutura para impulsionar as mudanças e reformas nas políticas públicas. Isto é, os recursos do BM servem nesse sentido: pagam consultores, estudos, e dão a base para planejar, formular e legitimar as reformas, promovendo, ainda, o trânsito e a circulação de pessoas, práticas e ideias. Assim, no BM, os recursos servem sobretudo para mover ideias para a promoção de mudanças e reformas almejadas (Kapur, 2006; Pereira, 2010). Ou, como assinala Kapur, um dos estudiosos da história do BM,

[...] **ideias** sempre foram uma característica **central** do Banco. Com efeito, se o Banco fosse simplesmente um intermediário financeiro, precisaria apenas de um décimo de seu pessoal. O dinheiro foi visto como o **lubrificante para mover o produto principal - ideias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazê-lo e para quem** (Kapur 2006, p. 159 apud Mello, 2012, p. 26).

Cláudio de Moura Castro passa pelo BM em um período de intensas disputas internas, percebido por alguns funcionários como de quase “revolução” no setor educacional (Heyneman, 2003). George Psacharopoulos, especialista em economia da educação e funcionário do BM

(com grande visibilidade nos anos 1980)³⁴, segundo Castro, tinha então muito poder político, e a sua agenda única, em prol da educação primária (apesar das controvérsias) dominava no Banco. Ora, defensor da educação técnica, Castro³⁵ conta que saiu do BM nesse período, em embate direto com Psacharopoulos. Vai direto para o BID como Chefe de Divisão do Programa Social (1995/1998), justamente no início do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e de lá não apenas apoia Paulo Renato Souza, que já está no MEC, como também serve como uma espécie de conselheiro do ministro³⁶. Nessa posição, Castro, ao lado de outro consultor que passara pelo BM – João Batista Araújo e Oliveira, tem uma grande influência na discussão sobre a reforma do ensino técnico (Cunha, 2002). Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação mas também ex-funcionário do BID onde agora trabalha o seu conselheiro (Castro), e Claudio de Moura Castro, que, sem maiores reservas, cumpre a dupla função de assessorar o ministro e ser o representante do banco que faz o financiamento ao governo (BID), ocupando os dois lados do balcão ao

34 Uma das suas recomendações ganhará grande reverberação no Brasil após indicada em World Bank (1986). Nesse relatório, um importante texto de Psacharopoulos é citado: “Returns to Education: a further international update and implications”. Nele, o autor analisa quais investimentos em educação trariam maiores taxas de retorno, conclui que a educação primária tem as maiores taxas, e sugere a redução dos investimentos na educação superior, com menor taxa de retorno. Para ele, os recursos economizados no ensino superior (onde os alunos podem pagar) devem ser investidos em educação primária. Sobre Psacharopoulos e as políticas do BM para a educação, ver Mello (2012, Parte II) e Heyneman (2003).

35 Conforme entrevista concedida à autora em 16/12/2011. Gravada e transcrita.

36 Para uma análise nossa mais detida deste período e a atuação desse grupo no poder, ver Mello (2014).

mesmo tempo, confirmam, mais uma vez, a intensificação da circulação entre as esferas, numa troca de funções que dificulta interpretações apenas na linha da imposição. Ou, para lembrar mais uma vez Dezalay e Garth (2002), vê-se que as “estruturas” se encaixam tão bem, “os lados acreditam nos mesmos referenciais gerais e nas mesmas formas de resolver os problemas”, “que noções de dominância ou dependência tornam-se naturalizadas”, talvez borradas. No que chama a atenção o paralelismo, as convergências, o espelhamento. Nas palavras de Castro³⁷:

[...] Eu tive uma experiência bem interessante, com o projeto da educação técnica do MEC, que aí eu estava no BID... e estava também ajudando o [Ministro] Paulo Renato [Souza]. Quer dizer, eu estava até numa posição um pouco complicada porque eu estava um pouco dos dois lados – do Paulo Renato ministro. E aí eu negociava. Quer dizer, então você tinha o quê? Uma situação totalmente atípica. Porque o Paulo Renato já tinha sido diretor do BID, então conhecia o BID, conhecia a Nancy [Birdsall]. Eu tava meio de assessor dele, e era do BID. Então, a negociação era uma negociação muito direta, em que o Paulo Renato disse: “é isso que você quer”. E eu: “é”. Ele dizia: “Eu concordo, mas eu não posso fazer, está bem? Agora, isso você quer? Isso dá para fazer. Isso aqui dá para fazer. Isso aqui não dá para fazer

mas vamos ver se a gente acha uma outra solução”. Aí, quando enguiçava, ele dizia claramente: “não posso, não posso fazer isso. Não tenho condições de fazer... não tenho poder prá [sic] fazer isso. Eu concordo com você”. Então, no fundo, a discussão do funcionário do BID, esse é um ponto fundamental, a discussão do funcionário do BID com o ministro, é uma discussão surrealista. Por que? O funcionário do Banco, ele vai dizer o que precisa ser feito no país. Ele sabe, ele sabe. Então, é um estrangeiro dizendo pro ministro o que que o país deve fazer. E o Ministro, basicamente dizendo, “isso aqui, politicamente tem um custo muito alto”, “isso aqui dá para fazer”, “isso aqui não dá para fazer”. Quer dizer, então você tem o estrangeiro defendendo o interesse do país. E o ministro defendendo o seu emprego. Porque se é um ministro honesto, e que tem uma boa relação com o funcionário do Banco, ele diz, “eu concordo com você, mas eu não quero perder o meu emprego. E agora, o que que a gente faz?” Entendeu? [...] Porque às vezes a barreira é política, e não institucional.

Como relata Pereira (2018), os gestores nacionais também se utilizam da imagem do Banco para colocar pautas impopulares. Por outro lado, como analisa Cunha (2002, p. 111-112, grifo nosso): “durante 20 anos, Castro desenvolveu sua **pregação** no Brasil e nos organismos internacionais onde passou. A candidatura de Fernando Henrique Cardoso teria criado condições para a sua influência no ensino técnico brasileiro” e, acrescento, nos outros segmentos também. A partir do final de 1996, até pelo menos 2010, ao assinar uma coluna na revista *Veja*, Castro mostra-se ainda mais livre das amarras científicas e acadêmicas para

³⁷ Conforme entrevista concedida à autora em 16/12/2011. Gravada e transcrita. Nancy Birdsall era vice-presidente do BID entre 1993 e 1998, durante o primeiro mandato de FHC. Antes disso, também trabalhou por 14 anos no Banco Mundial, em diversas posições (entre elas como Diretora do Departamento de Pesquisa).

a divulgação das suas crenças. Exercitando seu tom quase sempre polêmico, lança, em um espaço de ampla divulgação no Brasil, as suas ideias sobre a educação de forma mais livre e afirmativa. Ali Castro se destaca, para alguns, entre “os apologistas do setor privado”, sobretudo por ser o representante mais ideologicamente comprometido com a defesa dos mecanismos de mercado como mais eficientes do que os do Estado na solução dos problemas da educação. Entre as suas teses mais polêmicas, pode-se citar uma defendida não apenas por ele, mas que, na sua pena, ganhou ampla repercussão: a tese do elitismo econômico dos alunos das universidades públicas (Almeida, 2019). Esse argumento é repetido incessantemente nos anos 1990, e não apenas por Claudio de Moura Castro. Na esteira de que a universidade seria um lugar privilegiado, Castro pregava a sua ineficiência, seu alto custo, a sua responsabilidade pela má formação de professores, seus vieses ideológicos de esquerda – sobretudo nos cursos de pedagogia, responsáveis pela má qualidade da educação no país. Ainda nessa linha, escreve vários textos contra o que chama de corporativismo do setor público, e outros muitos disseminando que melhorias salariais aos professores não melhorariam a qualidade da educação. Além disso, é defensor da avaliação como solução para os problemas da educação, e da transferência de vários serviços educacionais para o setor privado³⁸ (Almeida, 2019; Mello, 2012).

38 Carlos Roberto Jamil Cury também apresenta uma análise da posição de Castro na defesa do uso de apostilas (chamadas de “material didático”) produzidas pelas redes de ensino privado que preencheriam um vácuo ao operarem como se fossem uma Secretaria da Educação, indicando os benefícios e os resultados (i.e. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

Vários desses argumentos ressoarão nos discursos dos outros membros da *intelligentsia* no Brasil, e, igualmente, nos do BM. Mesmo que às vezes apresentados de forma mais cautelosa ou pretensamente mais científica, há, como demonstrei em outro texto (Mello, 2014), uma *visão de mundo* e uma série de pressupostos são compartilhados, entre Claudio de Moura Castro e outros *policymakers*, em período auge das convergências entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, com a chegada de um grupo de intelectuais, de uma *intelligentsia*, ao poder na esfera federal, o que trará uma série de consequências políticas para a educação no país.³⁹

Apontamentos finais

O objetivo deste artigo foi o de refletir, a partir de uma perspectiva sociológica e em diálogo com alguns autores (Bourdieu, 2002; Cunha, 2002; Dezalay; Garth, 2000, 2002), sobre a circulação de ideias entre o Banco Mundial e o Brasil a partir do tema da educação, identificando agentes (pessoas e instituições) que foram interlocutores na área, a partir de uma gênese desse processo. Ao analisar documentação do BM ainda

Básica) na substituição dos livros nas escolas (Cury, 2008, p. 21-22).

39 Por exemplo, além do próprio ministro Paulo Renato Souza, pessoas que participaram da elaboração do programa de governo na área de educação, do processo de transição e/ou assumiram cargos no governo, tais como: Eunice Durham, Maria Helena Guimarães de Castro, Gilda Portugal Gouvêa, Abílio Baeta Neves, Vilmar Farias e Simon Schwartzman.

pouco escrutinada – e por muitos anos indisponível – e entrevistas com alguns importantes agentes no período analisado, o texto chama a atenção para a circulação das ideias, os temas que surgem e o perfil dos agentes – mormente ligados à economia da educação –, buscando reconstruir partes desse processo de legitimação e consagração de diagnósticos e recomendações para a educação no país, que influenciaram as políticas educacionais no período.

Pode-se identificar, a partir do material analisado, o surgimento de um grupo de pessoas – com perfil de acadêmicos especialistas, que se tornam consultores, *policymakers*, com passagens pelo governo, fundações, universidades e organismos internacionais, sendo o caso exemplar economistas, especialmente economistas da educação –, isto é, de uma *intelligentsia*, que teve papel central na circulação e apropriação de ideias e práticas que, se sugeridas pelo Banco, não pareciam estranhas a esse grupo de interlocutores nacionais, coautores e também propositores de ideias nas temáticas educacionais (Cunha, 2002). A análise identificou o perfil de instituições e pessoas que dialogam com o Banco. Destaque é dado para um perfil com formação “de ponta” na **área econômica**, certo conhecimento da bibliografia, das técnicas e teorias em voga em nível internacional, passagem por renomadas universidades (em geral, norte-americanas, mas também latino-americanas) e instituições, especialmente organismos internacionais, além do valorizado e distinto domínio do **inglês**.

A análise de um caso exemplar, a partir do itinerário de Claudio de Moura Castro, de suas publicações e ideias, além da

passagem dele por diversas instituições, busca trazer elementos materiais para embasar os argumentos apresentados. Castro possui o mesmo vocabulário, a mesma formação técnica e questões similares: preocupações com taxa de retorno, eficiência, custos, desempenho, produtividade, e outras que afloram na economia da educação, além de circular por instituições de prestígio na área de economia e publicar em inglês. Tais interlocutores, argumenta-se, muitas vezes convergem e reforçam argumentos, e, outras, até antecipam alguns aspectos, diagnósticos, valores e crenças disseminados nos discursos desse organismo internacional.

Dialogando com Mannheim, argumentamos que há o compartilhamento de uma **visão de mundo** e uma **visão de educação**, um modo de olhar o tema e seus problemas. Dentro de determinada concepção econômica da educação, ganham destaque temas como eficiência, desempenho, gestão, avaliação, e maior participação e/ou transferência de atividades educacionais ao setor privado, em detrimento da atuação do Estado. As práticas gerenciais de mercado são simbolicamente mais valorizadas. Essas convergências começam a chamar mais atenção na medida em que um dado grupo vai ganhando legitimidade política e social, e chega ao poder, sobretudo a partir de meados dos anos 1990, contribuindo para consagrar suas ideias em um certo espaço de discussão pública sobre os rumos das políticas educacionais no país (Mello, 2012; 2014). Porém, como demonstrado aqui, por meio da análise de documentos do BM e entrevistas, a construção dessas relações e alinhamentos tem origem algumas décadas antes. ■

[HIVY DAMASIO ARAÚJO MELLO]

Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduada em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou seu pós-doutorado em Sociologia pela Unicamp, com estágio no Departamento de Ciências Sociais e no Laboratoire Institutions et Dynamiques Historiques de l'Économie et de la Société (IDHES), da École Normale Supérieure Paris-Saclay, em Paris, França. E-mail: hivy_mello@hotmail.com

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo social**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.163-178, 2008.

ALMEIDA, Ana Maria F.; BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Anísio Teixeira, Paulo Renato Souza e a produção dos dirigentes da educação. In: CANÊDO, Letícia Bicalho; GARCIA, Afranio; TOMIZAKI, Kimi. (org.). **Estratégias educativas das elites nacionais no mundo globalizado**. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 97-105.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Sobre o fim da gratuidade do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n.173, p.10-26, 2019.

ASTUDILLO, Gustavo. La Banque Mondiale et le financement des réformes de l'éducation au Chili. In : VINOKUR, Annie. **Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide?** Paris: L'Harmattan, 2007. p.155-175.

BACHA, Edmar Lisboa, MENDOZA, Miguel Rodrigues (org.). **Necessão ou crescimento: o FMI e o Banco Mundial na América Latina**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Actes de la recherché en sciences sociales**, [s. l.], n.145, p.3-8, 2002.

CARNOY, Martin. **Education as cultural imperialism**. New York: Longman, 1974.

CASTRO, Claudio de Moura. Investimento em educação no Brasil: comparação de três estudos. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.141-152, 1971.

CASTRO, Claudio de Moura. Investimento em educação no Brasil: uma réplica. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 393-401, 1971.

CASTRO, Claudio de Moura. **Eficiência e custo das escolas de nível médio: um estudo-piloto na Guanabara**. Rio de Janeiro: Ipea/INPES, 1971.

CASTRO, Claudio de Moura. Pesquisas em economia da educação: uma agenda. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 381-410, 1974.

CASTRO, Claudio de Moura. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro; Fename/MEC, 1976.

CASTRO, Claudio de Moura. 1974-1989: a institucionalização da pós-graduação no Brasil. [Depoimentos de Darcy Closs, Claudio de Moura Castro; Edson Machado de Souza]. In:

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **CAPES 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/FGV. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas; Brasília, DF: CAPES, 2002. p. 84-103.

CASTRO, Claudio de Moura. O Ipea Social [Depoimento de Claudio de Moura Castro]. In: D'ARAÚJO, Maria Celina; FARIAS, Ignez Cordeiro de; HIPPOLITO, Lucia (org.). **IPEA - 40 anos apontando caminhos**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2005. p.105-109.

CASTRO, Claudio de Moura. **Learning an occupation**: practices and policies. Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 2011.

CASTRO, Claudio de Moura; MELLO E SOUZA, Alberto de. **Mão-de-obra industrial no Brasil**: mobilidade, treinamento e produtividade. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1974.

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al. (org.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

CUNHA, Márcia Pereira. **Do Planejamento à ação focalizada**: IPEA e a construção de uma abordagem de tipo econômico da pobreza. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.) **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 17-25.

D'ARAÚJO, Maria Celina; FARIAS, Ignez Cordeiro de; HIPPOLITO, Lucia (org.). **IPEA - 40 anos apontando caminhos**. Depoimentos ao CPDOC. Brasília, DF: Ipea, 2004.

DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant G. A dolarização do conhecimento técnico profissional e do Estado: processos transnacionais e questões de legitimação na transformação do Estado, 1960-2000. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 163-176, 2000.

DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant G. **The internationalization of palace wars**: lawyers, economists, and the contest to transform Latin American states. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Memória e crítica por uma veterana dos estudos do ensino superior. [Entrevista cedida a] Renato Pedrosa e Ricardo Muniz. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 5, p. 89-98, 2012.

FONSECA, Marília. **La Banque Mondiale et l'éducation au Brésil (1971-1990)**. 1992. Tese (Doutorado em Ciências da educação) – Université de Paris V, Paris, 1992.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 169-195.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAYTER, Tereza. **Aid as imperialism**. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

Heyneman, Stephen P. The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 23, p.315-337, 2003.

IANNI, Octavio. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

JONES, Phillip W. **World Bank financing of education: lending, learning and development**. London; New York: Routledge, 2007.

KAPUR, Devesh. The Knowledge Bank. In: BIRDSALL, Nancy (ed.). **Rescuing the World Bank**. Washington, DC: Center for Global Development, 2006. p.159-70.

LOUREIRO, Maria Rita. **Os economistas no governo: gestão econômica e democracia**. Rio de Janeiro: FGV-EAESP,1997.

LOUREIRO, Maria Rita. L'internationalisation des milieux dirigeants au Brésil. **Actes de la recherche em sciences sociales**, [s. l.], n. 121-122, p. 42-51, 1998.

MANNHEIM, Karl. **Essays on the sociology of culture**. London: Routledge & Kegan Paul, 1956.

MANNHEIM, Karl; FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). **Karl Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. **Governança mundial e pobreza**: do Consenso de Washington ao consenso de oportunidades. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 65-87, 1987.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **Comercialismo e regulação estatal na educação superior brasileira**: o caso do Provão. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2004.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil**: convergências em torno de uma agenda global. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 153-179.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MUNDY, Karen. Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 22, n. 5, p.483-508, 2002.

NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do desenvolvimento da USAID ao BIRD**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: REIS, Fabio Wanderley; O'DONNELL, Guillermo (org.). **A democracia no Brasil**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988. p. 282-295.

PÉCAUT, Daniel. **Entre le peuple et la nation**: les intellectuels et la politique au Brésil. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1989.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2187-2196, 2018.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional de educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

RIDENTI, Marcelo; BASTOS, Élide Rugai; ROLAND, Denis (org.). **Intelectuais e Estado**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SALLES, Fernanda Cimini. **O campo da cooperação internacional para o desenvolvimento e o papel do Banco Mundial**. 2010. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOUSSAINT, Eric. **The World Bank**: a never-ending coup d'état. The hidden agenda of Washington Consensus. Mumbai: Vikas, 2007.

TOUSSAINT, Eric. **The World Bank**: a critical primer. London: Pluto Press, 2008.

WINKLER, Donald R. **Higher education in Latin America**: issues of efficiency and equity. Washington, DC: World Bank, 1990.

WORLD BANK. **Current economic position and prospects of Brazil**. Vol. VIII Education, Relatório WH-146a. Washington, DC: BIRD/IDA, 1965.

WORLD BANK. **Economic growth of Brazil**: problems and prospects. Vol. VI, Relatório WH-173. Washington, DC: World Bank, 1967.

WORLD BANK. **Education Sector Working Paper**. Washington, DC: World Bank, 1971.

WORLD BANK. **Education Sector Working Paper**. Washington, DC: World Bank, 1974.

WORLD BANK. **Brazil, Human Resources special report**. Annex III: Health, nutrition and education, relatório no. 2604-BR. Washington, DC: World Bank, 1979.

WORLD BANK. **Education Sector Policy Paper**. Washington, DC: World Bank, 1980.

WORLD BANK. **Brazil**: finance of primary education. Report PUB6120. Washington, DC: World Bank, 1986.

WORLD BANK. **Primary Education**. A World Bank Policy Paper. Washington, DC: World Bank, 1990.

WORLD BANK. **Vocational and technical education and training**. A World Bank Policy Paper. Washington, DC: World Bank, 1991.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education**: a World Bank Review. Washington, DC: World Bank, 1995

WORLD BANK. **Education Sector Strategy**. Washington, DC: World Bank, 1999.

VIOR, Susana; CERRUTI, Maria Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influencia na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 113-151.