



Marzo 2015

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS COMO EXPRESSÃO DA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Remo Moreira Brito Bastos

remomoreira@gmail.com

Universidade Federal do Ceará

Antonia Rozimar Machado e Rocha

r.machado.rocha@bol.com.br

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

O potencial de influenciar significativamente, em alguns casos chegando mesmo a prescrever integralmente, as políticas educacionais de países devedores, faz com que o Banco Mundial se constitua em "ministério da educação" desses países (Leher, 1998, p. 04), minando-lhes, de dentro, sua capacidade de desenvolvimento de uma política educacional autônoma, que leve em conta as necessidades estratégicas dessas nações e de suas populações. O artigo procura correlacionar o modelo de educação determinado por aquela instituição financeira aos países subdesenvolvidos, estritamente focalizado, amestrado e, deliberadamente, funcional às necessidades de reprodução do capital, à manutenção do baixo grau de desenvolvimento tecnológico e científico daqueles países. Para atingir tal objetivo, o autor faz uso do instrumental analítico da Geopolítica do Conhecimento, área de estudos que busca deslindar a apropriação do conhecimento tecnológico e científico por parte dos países centrais, por meio de suas corporações transnacionais, e a sua correspondente distribuição espacial da riqueza e do poder no mundo atual, no contexto da atual crise estrutural do capital. São abordados os desdobramentos das opções de políticas educacionais desses países, as quais mantêm estreita conexão com as políticas de ciência e tecnologia, fundamentais para o desenvolvimento autodeterminado e soberano de qualquer nação, na nova divisão internacional do trabalho.

Palavras-chave: Política Educacional; Banco Mundial; Geopolítica do Conhecimento.

CONCEPÇÕES POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Para além da miríade de teorias e concepções políticas de educação existentes, procurar-se-á contemplar neste artigo, levando-se em conta o caráter limitado de seu formato, as causas e efeitos das duas principais macroconcepções de educação que se confrontam na arena sociopolítica das sociedades contemporâneas. A proposta de análise, ora empreendida, procura, assim, consolidar em dois macropólos, antagônicos em termos de concepções de mundo e valores éticos, algumas das concepções retro mencionadas.

No primeiro pólo, concentram-se as concepções transformadoras de educação, que prezam pela formação integral e crítica do ser humano em todas as suas dimensões, e entendem que o educando tem o direito de inteirar-se de todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Esta vertente pugna pelo caráter emancipador da educação, no sentido de libertar o homem de todas as situações de subjugação que o oprimem, mormente a intrínseca ao modo de

produção capitalista, o qual subordina todos os aspectos da vida humana e do equilíbrio ambiental à produção de valor/ mais valor e à acumulação ilimitada de capital.

Em nosso horizonte, a escola é lugar de formação de sujeitos omnilaterais, ricos de conhecimento, capazes de operar como filósofos, químicos, pedagogos ou médicos, dentre outras profissões, mas sempre senhores de suas decisões conscientes, pois fundamentadas em conhecimentos largos, não meramente mecânicos e fragmentados. É ainda lugar da formação de educandos dominadores da ciência e da técnica, sabedores do valor social do conhecimento e pondo-o a serviço da coletividade. (SOARES, 2012, p. 47-48).

No pólo oposto, encontram-se as concepções reprodutoras de educação, as quais analisaremos mais detidamente, que são instrumentalizadas como *modus operandi* e ferramenta ideológica da reprodução sócio-metabólica do capital, e que estruturam todo o arcabouço de valores e determinações políticas, econômicas e sociais a ele subjacente. Tal modelo preconiza um currículo cultural e cientificamente restrito, mormente do ponto de vista dos conhecimentos universais¹ e adstrito, assim, às mínimas “qualificações” que o educando deve possuir para o exercício do trabalho subordinado.

Quer dizer, **os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade**, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o desenvolvimento. (SAVIANI, 2011, p. 85, grifos do autor).

A seguir, tratar-se-á da política do Banco Mundial de imposição, para os países da periferia capitalista, dessa última concepção política de educação, em detrimento do desenvolvimento do potencial de autonomia e soerguimento que possam apresentar aqueles países, no que toca à recuperação de mínimas condições de vida digna para suas populações.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO APROPRIADA PARA OS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS, SEGUNDO O BANCO MUNDIAL

A título de contextualização, faz-se necessário recuperar o breve histórico da atuação do Banco Mundial como agente fomentador da educação nos países subdesenvolvidos, a partir da década de 1960, aproximadamente.

Criado em 1944, no bojo da reestruturação institucional capitalista pós-Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial, em verdade, constitui-se em um organismo multilateral de crédito, integrado por sete instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que formam o que se conhece efetivamente por Banco Mundial; e a Sociedade Financeira Internacional (SFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), o Instituto do Banco Mundial (IBM) e o Painel de Inspeção (PEREIRA, 2009).

Inicialmente voltado para a recuperação e reconstrução dos países aliados europeus, destruídos pela Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial logo se tornou o maior financiador dos países em desenvolvimento com déficits sociais, conjugando, para isto, o suporte financeiro com um amplo poder de intervenção na formulação das políticas econômicas desses países. Os primeiros empréstimos voltados à educação foram concedidos no início da década de 1960, mas foi a partir da gestão de Robert S. McNamara (1968-81) que o Banco Mundial incorporou a bandeira do "combate à pobreza", procedendo a uma profunda reestruturação organizacional e estratégica, no sentido de financiar projetos em áreas sociais nos países periféricos, mormente na África e na América Latina, dos quais se destacam os de cunho educacional.

Subjacente a esta guinada no sentido de passar a atuar como "paladino da luta contra a pobreza" estava a preocupação com a segurança dos países capitalistas aliados, no que se refere à ampliação da esfera de influência do regime denominado socialista. A difícil situação econômica e social da maioria das nações africanas e latino-americanas mostrava-se propícia à disseminação do ideário revolucionário e libertário, o que era tudo que Washington procurava a qualquer custo evitar, como dá a entender Robert McNamara, na XXXII Assembléia Anual de Governadores do Banco Mundial, em 1977:

Por definição, as necessidades humanas básicas são sempre críticas, e o fato de os governos ajudarem as pessoas pobres a satisfazê-las não é uma questão de filantropia, mas um prudente investimento na formação de capital humano [...]. Certamente, o que é uma péssima economia é permitir que o cultivo da pobreza cresça e se difunda no seio de uma nação, a tal ponto que comece a infectar e erodir todo o tecido social. A pobreza [...] é como um vírus que contagia a amargura, o cinismo, a frustração e o desespero. (MCNAMARA, 1977 apud LICHTENSZTEJN; BAER, 1987, p. 143).

Embalada na teoria do capital humano, de T.W. Schultz² (1963), a estratégia do Banco Mundial para essas nações entendia que os investimentos em "capital humano" deflagrariam um processo de círculo virtuoso naquelas economias, que faria que aqueles países experimentassem prosperidade econômica e social, tirando suas vastas populações de uma situação secular de penúria e miséria.

[...] a entrega do Prêmio Nobel de economia para Schultz e Lewis, no mesmo ano [1979], serviu para entronizar tardiamente o conceito de capital humano aplicado à educação básica na agenda do Banco Mundial. Os governos dos EUA e do Reino Unido, em especial, apoiaram entusiasticamente, no Conselho de Governadores do Banco, a ênfase na educação básica. Em 1980, o Relatório sobre Desenvolvimento Mundial chancelou as duas novas prioridades na área social. Gestavam-se, naquele momento, as coordenadas principais de um modelo de política social que se tornaria hegemônico uma década depois, centrado não mais no acesso a ativos produtivos físicos, mas sim na formação de capital humano. (PEREIRA, 2010, p. 147, grifos nossos).

A partir dos anos 1980, no rastro da grave "crise da dívida"³, que afetava a maioria dos países subdesenvolvidos, o Banco Mundial assume o controle da condução das políticas educacionais das nações endividadas da África e América Latina, sistematizando-as em seus documentos. Passa, então, a prescrever a prioridade para a educação básica (mais "barata" e mais rentável, do ponto de vista do retorno do investimento, segundo entendimento daquela instituição financeira), e o autofinanciamento / captação de verbas externa ao Estado, para a educação de níveis médio e superior. Importa salientar, mesmo que *en passant*, tendo em vista a natureza do escopo desta exposição, a construção político-ideológica, por parte daquele agente do capital internacional, de um arcabouço teórico que justifique suas rígidas e socialmente restritivas políticas econômico-educacionais a serem adotadas nos países por ele "auxiliados".

Os documentos analisados durante a pesquisa [da autora da presente citação] revelam a continuidade e adaptabilidade das políticas educacionais e permitem constatar a capacidade que o Banco Mundial tem para formular conceitos analíticos, ou seja, dar formatação a conceitos constituintes de seu pensamento e induzir os governos nacionais a adotarem as políticas, estratégias, programas e reformas com vistas ao reordenamento organizacional, curricular e político da educação pública. (SILVA, 2002, p. 62, grifos do autor).

De acordo com a premissa básica delineada por aquela instituição de fomento, a educação é um investimento que, em longo prazo, tem efeitos positivos na economia de uma nação, mas que, pela escassez de recursos desta, deve priorizar segmentos que possam maximizar o retorno sobre os investimentos efetivamente realizados. "A preocupação com a pobreza estava em suas estratégias, mas agregada à racionalidade dos custos financeiros, para alcançar os objetivos da educação primária (primeiro ciclo)." (SILVA, 2002, p. 66).

Como órgão formulador, o Banco Mundial faz uso do instrumental analítico-técnico da iniciativa privada⁴ para dimensionar, normatizar e controlar a educação daqueles países, inserindo-as na pragmática lógica empresarial, secundarizando os aspectos intrínsecos da área, tais como o pedagógico, o social, e mesmo o estratégico para aquelas nações⁵.

Em congruência com tal *modus operandi*, as prescrições daquela instituição direcionada às nações por ela assistidas na reestruturação de seus sistemas educacionais contemplam o foco preferencial na educação básica e somente para as classes desfavorecidas, com o consequente abandono da educação superior, além de controle do crescimento da demanda escolar, forte aparato avaliativo (para medir resultados e controlar/evitar gastos) e prioridade para o ensino técnico e vocacional, com a devida indução de habilidades técnicas ao educando, em detrimento de uma formação geral e humanista. Esta seletividade, em clara oposição à educação superior, transparece em vários documentos do Banco Mundial, como segue:

Recuperación de los costos públicos de la educación superior y **reasignación del gasto público en educación a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales**; creación de un mercado de préstamos para educación, conjuntamente con el **otorgamiento de becas selectivas, especialmente en el nivel superior**; descentralización de la administración de la educación pública y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas por las comunidades. [...] Podrían **establecerse tarifas para la educación superior o aumentar las ya existentes**. En los países en los que los estudiantes reciben educación superior gratuita y también subsidios para gasto de subsistencia, podría resultar útil como primera medida reducir esos subsidios y limitarlos a los estudiantes de bajos ingresos. El paso siguiente sería cobrar derechos de matrícula y enseñanza con objeto de recuperar al menos una parte de los costos de proporcionar educación de nivel superior. Teniendo en cuenta el exceso de demanda de ese nivel de educación, el cobro de derechos generaría considerables ingresos sin reducir la matrícula. (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 2, grifos do autor).

Desde a publicação do documento "La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia" (Banco Mundial, 1995), aquela instituição financeira vem dando nítidos sinais de suas intenções de desconstruir o modelo humboldtiano de universidade, predominante na Europa desde a instalação da Universidade de Berlim, em 1810, caracterizado pela autonomia da mesma em relação ao Estado, pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e pela "procura da verdade" e a "formação pela investigação", as quais proporcionam uma visão global do mundo e uma formação integral do Homem e não apenas uma profissão. Para Humboldt, as universidades tinham também como missão aquilo a que chamava "educação moral da nação" (ALMEIDA, 2012, p. 53). Alternativamente, preconiza aquele braço do capitalismo financeiro internacional, para as nações periféricas, um modelo de universidade operacional, acrítica, heterônoma, voltada primordialmente para a produção de conhecimentos utilitaristas, funcionais ao modelo capitalista dependente, e para o limitado treinamento com vistas ao exercício de funções subalternas do processo produtivo.

Cabe às universidades [...] instrumentalizarem-se de saberes necessários para **fomentar a produção capitalista**, redesenhando sua estrutura desde as questões administrativas às financeiras e pedagógicas. No conjunto dessas mudanças, destacamos a reorganização dos currículos das graduações, direcionando para a **criação das disciplinas que atendam melhor ao utilitarismo da capital**, coadunando-se com a crescente tendência do **aligeiramento das formações que culminam na diminuição progressiva do tempo dos cursos**, desde a graduação até os de mestrado e doutorado; a diversificação das instituições de ensino superior e a adoção dos cursos sequenciais (que além de serem aligeirados, têm seu currículo voltado apenas para uma formação específica); atrelamento das pesquisas a determinadas IES (as tidas como centros de excelência) e sob encomenda previa; e a **comercialização explícita do ensino**, seja na pós-graduação ou mesmo na própria graduação [...] (ROCHA, 2011, p. 387, grifos do autor).⁶

Não se pode deixar de destacar as graves implicações dessa submissa opção de política educacional para os países da periferia capitalista, no que se refere a um desenvolvimento soberano, voltado para as reais necessidades daquelas sociedades. Nas economias contemporâneas, o

crescimento econômico, social e político de um país ou mesmo de uma região se alicerça fundamentalmente no domínio científico e tecnológico da produção de bens e serviços a serem não somente consumidos pela população (e exportados), mas, principalmente, utilizados no próprio processo produtivo, como insumos industriais, de elevado valor tecnológico. Dessa forma, a opção estratégica de prover à sociedade uma educação de qualidade, em todos os níveis, e de fomentar a pesquisa científica nacional engendra o vicejo de uma macroestrutura industrial nacional caracterizada pela produção de bens e serviços de alto valor agregado, refletindo, assim, positivamente, nos fluxos internos e externos de rendas e divisas para a nação e seu povo.

A seguir, tratar-se-á de discutir o delineamento da estrutura de poder econômico e político subjacente à dinâmica global competitiva do capitalismo tardio neste início de século, marcado pela complexidade tecnológica da produção e pela exacerbação da busca obsessiva, por parte das corporações empresariais transnacionais, de rendas financeiras decorrentes do monopólio científico e tecnológico dos países que dominam a pesquisa avançada.

Merecem relevo, ainda, os desdobramentos das opções dos países no que se refere às suas políticas educacionais, as quais mantêm estreita conexão com as políticas de ciência e tecnologia, fundamentais para o desenvolvimento autônomo e soberano de qualquer nação.

A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO E A DEPENDÊNCIA CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DOS PAÍSES PERIFÉRICOS

“Nações situadas na classe de renda baixa ou médio-baixa [...] devem se limitar a desenvolver a capacidade para **acessar e assimilar** novos conhecimentos.” (BANCO MUNDIAL, 1994 apud LEHER, 2011, p. 3, grifos do autor).

A citação acima reflete de maneira translúcida a divisão internacional do trabalho imposta pelos países imperialistas, através de suas corporações transnacionais e dos seus órgãos multilaterais de dominação (FMI, Banco Mundial, OMC, principalmente), a qual relega aos países da periferia capitalista o papel de meros consumidores de bens, serviços e conhecimentos de ponta, concebidos e produzidos nos centros hegemônicos de poder econômico, científico e tecnológico.

A gravidade deste *status quo* para os países subjugados decorre da constatação de que o controle da produção de conhecimento de ponta é condição *sine qua non* para a apropriação das etapas mais complexas e lucrativas dos circuitos produtivos globais, dotando o parque industrial dos que logram obtê-la de maior dinamismo e autonomia. Irradiam-se para os demais setores da economia nacional todos os frutos positivos do ciclo virtuoso que se instaura, a partir do momento em que uma nação decide assumir o controle soberano de sua política educacional e científica.

O caminho a percorrer, para a esmagadora maioria daqueles países, mostra-se longo e tortuoso. A maioria, quando não se limita a **consumir** conhecimento e tecnologia, participa do processo produtivo somente na fase de montagem dos bens industrializados, apropriando-se, assim, apenas do baixo valor correspondente a essa etapa em relação ao valor total do produto fabricado.

Questões, como o papel da informação e do conhecimento na distribuição da riqueza e do poder no mundo atual, a relação entre a distribuição espacial da ciência e da tecnologia no cenário internacional e como se articulam concentração de conhecimento e informação, estratégias de dominação e desigualdades sociais, constituem parte da problemática objeto de estudo da Geopolítica do Conhecimento, um novo campo de estudos que se descortina a partir da perspectiva crítica do mapeamento da apropriação privada extremamente seletiva das capacidades de produção de conhecimento científico em benefício dos países centrais, e suas corporações empresariais, e, principalmente, da concentração de tais processos em regiões delimitadas do globo terrestre, em detrimento das demais.⁷

As nações que desfrutaram do maior poderio socioeconômico e tecnológico conquistaram-no tendo por base a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica, mas coube à educação superior não somente prover os meios para isto, mas também dotar esses países dos recursos humanos indispensáveis à industrialização baseada em produtos de alta concentração de pesquisa e desenvolvimento (P & D).

Países ditos emergentes, como China e Coréia do Sul, que ascenderam vertiginosamente na hierarquia do comércio mundial, no último quartel do século XX, o fizeram mediante presença incontestada do Estado enquanto formulador de políticas públicas nas áreas educacional e de C&T, assim como na intermediação entre estas e o setor produtivo. (CORBUCCI, 2007, p. 9).

Portanto, mostra-se imperativo, aos países periféricos, a ousadia de buscar modelos de desenvolvimento tecnológico alternativos à tendência imposta pela atual divisão internacional do trabalho, legitimada pelos organismos multilaterais internacionais por meio da retórica da "inevitabilidade", com "a implementação de políticas públicas de incentivo à produção do conhecimento científico e de fomento à sua transformação, pelo setor produtivo, em tecnologias e bens de elevado valor agregado." (CORBUCCI, 2007, p. 9).

Sabe-se que territórios com maior intensidade de produção de conhecimento de ponta são os mais visados, quando do estabelecimento de projetos de expansão, por parte dos grandes *players* globais, e têm, por isso, melhores condições de influenciar a divisão internacional do trabalho em seu favor. Nesse sentido, identificam-se três conjuntos de atores responsáveis pela dinâmica da geração de inovações técnicas em seus países: as empresas, como usuárias ou fornecedoras de tecnologia, investidoras em pesquisa e desenvolvimento (P & D); o Estado e as universidades. A interação entre esses três agentes, para a geração constante de conhecimento avançado, tem constituído um dos fatores determinantes para a industrialização dos países centrais do capitalismo monopolista.

Em diferentes momentos da história recente, essas nações conseguiram eficiente combinação de formação de mão-de-obra qualificada (pela ação de universidades), criação de políticas e de regulamentações institucionais favoráveis ao seu desenvolvimento científico e tecnológico (pela ação de órgãos do Estado), assim como pela incorporação de inovações nos processos e produtos industriais, por meio das empresas privadas. (LIMA; CONTEL, 2011, p. 98).

Santos (1983, p. 74-75) propõe um esquema de delineamento do circuito de produção científica e tecnológica, no qual se pode ter uma melhor visualização dos fatores envolvidos. Neste modelo, cabe às universidades e às demais instituições de pesquisas públicas o desenvolvimento de pesquisa ligada à ciência básica, produtora de conhecimento geral, não focados especificamente em uso produtivo, cujos resultados costumam aparecer geralmente a longo prazo. Em etapa posterior, após a execução dessa pesquisa básica e sua divulgação no meio científico, as empresas passam a empregar de forma produtiva, instrumental e privada esses conhecimentos, por meio da pesquisa aplicada, de modo a transformá-lo em tecnologia, a qual enriquecerá o teor de complexidade e elaboração de seus produtos industriais, tornando essas corporações líderes em seus segmentos de mercado.

Como salienta Possas (2005, p. 319), "A importância estratégica do esforço próprio de um país no investimento em ciência e tecnologia (C&T) para seu desenvolvimento econômico é um consenso (raro) entre economistas e pesquisadores da área". Fica evidente, assim, o indispensável papel das universidades na criação e difusão do conhecimento científico para o desenvolvimento da estrutura produtiva avançada de um país. Outro consenso ocorre com relação à questão da localização da sede de empresas, que é considerada fator determinante na possibilidade de desenvolvimento integral dos países (LIMA; CONTEL, 2011).

Nos países subdesenvolvidos, a ausência de sede de empresas que fazem uso de tecnologia avançada dificulta também o processo de absorção da mão-de-obra qualificada formada em suas universidades, e o que se observa majoritariamente é que a grande maioria desses profissionais é absorvida pelas próprias universidades e outras instituições de ensino superior e pesquisa, logrando

apenas uma minoria trabalhar em empresas privadas, fato que acontece de maneira precisamente oposta nos países centrais, com parque industrial de alto teor tecnológico e economia dinâmica. Arbix e Mendonça (2005) ilustram bem a estreita correlação entre a presença de sedes desse tipo de empresas em seu território e o seu desenvolvimento tecnológico.

Caso os países não possam contar com empresas de grande porte que detenham estruturas mínimas de P & D e que estejam realizando pesquisa em determinados setores e tecnologias, dificilmente poderão participar das alianças estratégicas e ter acesso aos desenvolvimentos e às inovações que serão gerados nos próximos anos. [...] As grandes empresas multinacionais possuem estruturas organizadas de P & D em suas matrizes e raramente deslocaram seus investimentos para países emergentes. Além disso, as empresas genuinamente nacionais são relativamente pequenas em face de seus concorrentes internacionais, o que dificulta a realização de P & D em escala adequada e amplia sua dependência tecnológica. (ARBIX; MENDONÇA, 2005, p. 248-258).

Por outro lado, não se pode olvidar que as empresas inovadoras buscam, em suas opções de instalação física, locais onde exista uma rede de universidades ou centros de pesquisa básica correlatas ao seu setor industrial. Na verdade, “a concentração desses fatores produtivos (sede de empresas que empregam tecnologia avançada, mão-de-obra especializada, centros de P & D) geram um efeito cumulativo na produção e na incorporação de novos conhecimentos aos sistemas produtivos.” (Lima; Contel, 2011, p. 104). Empresas inovadoras, instaladas nessas regiões, transbordam P & D para toda a região e mesmo para o todo o país, beneficiando os capitalistas dessa região.

Torna-se evidente, dessa maneira, que a instalação de um complexo industrial baseado em tecnologia de ponta, aliada à concentração de sede de empresas transnacionais, nos países que comandam o capitalismo monopolista mundializado, suscita a formação de circuitos de produção científica e tecnológica que privilegiam esses países na divisão internacional do trabalho, em detrimento dos países periféricos. E uma forma de exercício e consolidação dessa dominação está precisamente na criação e uso de patentes industriais, como forma de concentrar e monopolizar tecnologia avançada, bem como de extrair rendas dos países tecnológica e economicamente dependentes.

A impressionante concentração de 97,9% do total de registro de patentes no mundo, em 2003, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os países ricos, ilustra a hegemonia exercida por estes no que diz respeito ao poder tecnológico e ao conhecimento científico, bem como o domínio de mercado de suas empresas transnacionais. A debilidade na criação e registro de patentes por parte dos países pobres, uma clara manifestação de sua dependência tecnológica tem, como consequência, uma desastrosa sangria de divisas daqueles países em benefício dos países dominantes, consubstanciada no pagamento de vultosas quantias em *royalties*, e reproduz “um círculo vicioso difícil de ser quebrado, o qual se materializa como um dos grandes sustentáculos da atual divisão internacional do trabalho.” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 114).

Os royalties que os povos subdesenvolvidos pagam para fazer uso dessas patentes, para importar, montar ou produzir localmente os produtos industriais assim protegidos, constituem uma parte da contribuição invisível que prestam as nações subdesenvolvidas ao maior progresso da pesquisa e da cultura nos países avançados. (LOPES, 1978, p. 77).

Este mesmo autor, brilhante físico teórico e um dos mais destacados cientistas brasileiros já existentes, com destacada atuação igualmente na política científica, defendeu, há cinquenta anos⁸, a necessidade, por parte dos “países em vias de desenvolvimento”, de uma tecnologia local, entendida esta como “uma rede de institutos, em número conveniente, equipados com homens treinados e com equipamento para assessorar a indústria nacional, resolver os seus problemas técnicos, vários dos quais são específicos daquele país; institutos dotados de cientistas em contínuo trabalho de pesquisa pura e aplicada” (Lopes, 1987 *apud* Botelho, 2004, p. 18), e, a despeito da manifestação de alguns delegados de países pobres sobre

[...] a importância da transferência dos produtos do conhecimento às áreas menos desenvolvidas, [...] **queremos mais que isto: desejamos os meios para criar o conhecimento. Não queremos apenas comprar os produtos acabados. Queremos também manufaturá-los. Não desejamos apenas ser capazes de comprar frutos de conhecimento. Queremos também que a árvore da ciência e da tecnologia se desenvolva em nosso meio.** (LOPES, 1987 *apud* BOTELHO, 2004, p. 19, grifos nossos).

Mas, a despeito da necessidade de crescimento da produção científica e tecnológica de países periféricos, não basta só reivindicar soberania nas produções de pesquisa, na criação de grandes parques tecnológicos e científicos, mas envia esforços, que passam sobremaneira pelos campos econômicos e políticos, para que não só a produção das pesquisas científico-tecnológicas estejam nas mãos da classe trabalhadora desses países, mas a serviço dela, contribuindo para a produção de mudanças radicais no formato societal do capitalismo vigente, que historicamente suplanta as iniciativas de crescimento socioeconômico e político dessa classe no mundo inteiro.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A exposição acima fornece elementos suficientes para se compreender a atuação funcional à manutenção do domínio financeiro mundializado das transnacionais por parte do Banco Mundial, precisamente em sua coação aos países dependentes no sentido de impedir o funcionamento sustentado de universidades e demais instituições de ensino superior, elo fundamental, como se viu, juntamente com o Estado e empresas privadas inovadoras, na cadeia de agentes capazes de desencadear um processo de industrialização com base em produtos e serviços de elevado teor tecnológico.

Através de mecanismos financeiros (chantagem da dívida) e ideológicos, o Banco Mundial tem trabalhado fortemente, ao contrário do que apregoa em seus comunicados e publicações oficiais e na imprensa hegemônica, no sentido de minar as condições básicas de soerguimento dos países pobres, notadamente da África e América Latina, ao fomentar a inescrupulosa mercantilização dos segmentos educacionais médio e superior dessas nações, mesmo possuindo informações suficientes que revelam que a esmagadora maioria dessas populações não auferem renda para financiar o estudo em instituições privadas.

Mostra-se clara, portanto, a necessidade premente para esses países de que suas instituições científicas e educacionais públicas empreendam um esforço de conscientização de suas sociedades sobre a urgência de se produzir políticas educacionais e científicas voltada para as autênticas e estratégicas necessidades dessas nações.

[...] parece importante que a sociedade conheça a força exercida pela globalização, particularmente o seu poder de moldar e, sobretudo, de limitar as escolhas presentes na formulação de políticas e práticas educacionais. Apenas dessa forma, terá como resistir à retórica da “inevitabilidade” recorrentemente utilizada pelos representantes das agências internacionais multilaterais, ao justificar a prescrição de determinadas políticas que geram mais desigualdades, ao invés de diminuí-las. (LIMA; CONTEL, 2011, p. 489).

Importa, assim, fazê-las perceber a necessidade de uma formação integral para todos os cidadãos, em todas as suas dimensões, *pari passu* com a formação de quadros altamente qualificados que propiciem àqueles países o florescimento de sociedades prósperas, dinâmicas e socialmente justas, contemplando uma vida saudável, economicamente equânime e ambientalmente equilibrada para a integralidade dessas nações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Pedro Lopes de. **Conhecimento em Literatura**: uma reflexão teórica sobre as consequências da desagregação da filologia. Porto: Porto, 2012.
- ARBIX, Glauco; MENDONÇA, Mauricio. Inovação e competitividade: uma agenda para o futuro. *In*: CASTRO, Ana Célia *et al.* (Org.). **Brasil em desenvolvimento**: economia, tecnologia, e competitividade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 233-270.
- BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educación en los países en desarrollo**: opciones de política. Washington, 1986.
- _____. **La educación superior en los países en desarrollo**: peligros y promesas. Washington, 2000.
- _____. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.
- BARROS, Fernando Antônio Ferreira de. A concentração da produção do conhecimento no mundo contemporâneo. *In*: MACIEL, Maria Lucia; ALBAGLI, Sarita (Org.). **Informação e desenvolvimento**: conhecimento, inovação e apropriação social. Brasília, DF: IBICT: UNESCO, 2007. p.297-314
- _____. **A tendência concentradora da produção do conhecimento no mundo contemporâneo**. Brasília, DF: Paralelo 15: Abipti, 2005.
- BOTELHO, André. José Leite Lopes: a ciência e o desenvolvimentismo brasileiro, 1950-80. **Ciencia e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 3/4, p. 1-34, 2004.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil. *In*: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Textos para discussão**. Brasília, DF, 2007. n. 1.287.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF; MEC/UNESCO, 2003.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1984.
- LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. São Paulo Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1998.
- _____. Educação Superior Minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO, 32., 2011, São Paulo. **Cadernos de texto**. São Paulo, 2011. p. 3-13.
- LICHTENSZTEJN, Samuel; BAER, Mônica. **O FMI e o Banco Mundial**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização do ensino superior**. São Paulo: Alameda, 2011.
- LOPES, J. Leite. **Ciência e libertação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. A ciência e os países em desenvolvimento. *In*: CIÊNCIA e desenvolvimento. 2. ed. Rio de

Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Universidade Federal Fluminense. 1987. p. 141-162.

MESZAROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 2000.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do combate à pobreza. **Topoi – Revista de História**, Rio de Janeiro v. 11, n. 21, p. 260-282, jul./dez. 2010.

POSSAS, Mário Luiz. Ciência, Tecnologia e desenvolvimento: referências para debate. In: CASTRO, Ana Célia *et al.* (Org.). **Brasil em desenvolvimento**: economia, tecnologia, e competitividade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 317-349.

ROCHA, Antonia Rozimar M. Prouni e a expansão do ensino superior privado: a política pseudodemocratizante do ensino superior do governo Lula. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.). **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 379-397.

SANTOS, Theotonio dos. **Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, José Romulo. Educação e indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea. In: CHAGAS, Eduardo *et al.* (Org.). **Indivíduo e educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 38-56.

NOTAS

¹ Documentos do Banco Mundial das últimas três décadas para a educação periférica “recomendam” a inclusão de elementos da cultura regional nos currículos das escolas (públicas). Entretanto, é flagrante em seus textos a não indicação de conhecimentos científicos mais aprofundados, que possam, inclusive, servir como base para uma formação sólida da classe trabalhadora que passa pelos bancos escolares. Assim, a composição curricular da periferia capitalista serve à reprodução do capital, cujo norte fundante se esteia na priorização de conhecimentos mínimos de cálculo, leitura e escrita em detrimento de conteúdos de caráter mais universal, especialmente aqueles ligados à compreensão dos elementos sócio-históricos e políticos da sociedade. Com efeito, nunca é demais salientar a presença da chamada Pedagogia do aprender a aprender (DUARTE, 2000), consubstanciada e materializada no receiturário dos quatro pilares da educação (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser), difundidos pela UNESCO desde os anos 1990 (DELORS, 2003) e integrada aos discursos do Banco Mundial em perfeita sintonia com as demandas do capital.

² Numa perspectiva crítica, reportar-se a FRIGOTTO (1984, p. 52).

³ A qual se constituía, conforme, MÉSZÁROS (2000, 2011), em mero epifenômeno da crise estrutural do capital, deflagrada em finais da década de 1960.

⁴ Merece destaque a sintonia do Banco Mundial com o ideário neoliberal no que se refere à adoção da pragmática da gestão privada como referência basilar para a gestão dos assuntos da máquina pública. Para os neoliberais, a transposição da lógica empresarial para o interior das instituições estatais garante a redução dos gastos públicos (FRIEDMAN, 1985). Em três palavras: eficiência, eficácia e produtividade, é o que o Banco Mundial espera da educação pública periférica. Para tanto, o arcabouço legal e os mecanismos de planejamento e gestão são lançados como instrumentos legítimos de materialização do empresariamento de escolas públicas.

⁵ Aspecto que será contemplado na terceira seção da presente exposição.

⁶ Importa salientar que todas essas medidas elencadas pela autora foram explicitamente prescritas por aquela instituição financeira internacional aos países “assistidos”, e encontram-se no documento do Banco Mundial (1995).

⁷ No presente artigo, toma-se por base, no que se refere ao recorte que se explora da Geopolítica do Conhecimento, as obras de LIMA e CONTEL (2011) e BARROS (2005, 2007).

⁸ "Em fevereiro de 1963 na sua intervenção na Conferência Internacional sobre as Aplicações da Ciência e da Tecnologia às Áreas menos Desenvolvidas, em Genebra, também promovida pela Organização das Nações Unidas [...]" (LOPES, 1987 apud BOTELHO, 2004, p. 18).