

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE ECONOMIA

RELAÇÕES INTERNACIONAIS

PEDRO AFONSO MEDEIROS CORRÊA

O Banco Mundial e a Geopolítica do Saber: Desenvolvimento ou Subordinação?

Projeto de Monografia apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais, pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Economia.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Almeida do Prado Mendonça.

Uberlândia, 2025

Resumo

Este estudo investiga a forma como a educação foi institucionalizada no discurso do desenvolvimento promovido pelo Banco Mundial e os efeitos desse discurso sobre as políticas educacionais brasileiras entre 1995 e 2015. Analisa-se como a concepção de capital humano e a lógica da eficiência econômica transformaram a educação em um instrumento de ajuste estrutural, subordinado às exigências do mercado global. A pesquisa adota metodologia qualitativa de revisão narrativa, com base em autores pós-coloniais e decoloniais como Escobar, Quijano e Mignolo, articulando também contribuições recentes da crítica ao neoliberalismo. Os resultados evidenciam que, ao condicionar seus financiamentos à adoção de reformas neoliberais, o Banco Mundial induziu a privatização, a padronização e a financeirização do sistema educacional brasileiro, com impactos duradouros sobre a equidade, a soberania e a diversidade epistemológica. Conclui-se que o modelo de desenvolvimento veiculado pela instituição contribui para a reprodução da dependência estrutural dos países periféricos e limita a construção de alternativas educacionais emancipadoras.

Palavras-chave: educação; Banco Mundial; neoliberalismo; Brasil; desenvolvimento.

Abstract

This study investigates how education was institutionalized within the development discourse promoted by the World Bank and the effects of this discourse on Brazilian educational policies between 1995 and 2015. It examines how the concept of human capital and the logic of economic efficiency turned education into an instrument of structural adjustment, subordinated to the demands of the global market. The research adopts a qualitative methodology through a narrative literature review, drawing on postcolonial and decolonial authors such as Escobar, Quijano, and Mignolo, as well as recent contributions from critiques of neoliberalism. The findings show that, by conditioning its loans on the implementation of neoliberal reforms, the World Bank induced the privatization, standardization, and financialization of the Brazilian educational system, with lasting impacts on equity, sovereignty, and epistemological diversity. The study concludes that the development model promoted by the institution contributes to the reproduction of structural dependency in peripheral countries and hinders the construction of emancipatory educational alternatives.

Keywords: education; World Bank; neoliberalism; Brazil; development.

1. Introdução

O Banco Mundial não é um mero agente financeiro internacional. Mais do que um banco, ele se tornou um produtor de discursos, um formulador de paradigmas que, sob a retórica do desenvolvimento, estabelece os contornos do que pode ou não ser considerado progresso. Ao longo de sua trajetória, a instituição transmutou-se de um financiador da reconstrução europeia no pós-guerra para um regulador global, condicionando o acesso a recursos à implementação de modelos de modernização que seguem uma lógica previamente estabelecida. Se no passado o desenvolvimento era um conceito associado à industrialização e ao crescimento econômico, ao longo das décadas ele foi progressivamente ampliado para abarcar novas áreas, incluindo a educação, que passa a ser vista não mais como um direito, mas como um instrumento de adequação aos imperativos do mercado global.

No centro dessa dinâmica, o Banco Mundial consolidou-se como um banco do conhecimento, um repositório de supostas boas práticas que não apenas financia reformas educacionais, mas dita seus termos e condições. No Brasil, entre 1995 e 2015, essa influência se fez sentir de maneira contundente, promovendo reformas estruturais sob a justificativa de que a competitividade internacional e o crescimento econômico exigem uma reconfiguração do modelo educacional. Mas o que realmente significa essa incursão do Banco Mundial no campo da educação? Até que ponto essa atuação responde a um compromisso genuíno com a melhoria das condições educacionais ou, ao contrário, instrumentaliza as políticas públicas em favor de interesses externos e de um modelo tecnocrático de desenvolvimento?

A pergunta que norteia este estudo é: **de que maneira a educação foi institucionalizada no discurso do desenvolvimento propagado pelo Banco Mundial, e quais os efeitos desse discurso sobre as políticas educacionais implementadas no Brasil entre 1995 e 2015?** Para enfrentá-la, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento, tal como formulado pelos organismos internacionais, não constitui um conjunto neutro de diagnósticos técnicos, mas sim um dispositivo discursivo de poder que classifica, hierarquiza e condiciona as ações estatais segundo um modelo normativo de modernização. Conforme já advertia Escobar (2011), o desenvolvimento não se limita à introdução de ideias inovadoras ou ao crescimento econômico mensurável: ele opera como matriz epistêmica, capaz de criar realidades, instituir categorias e definir, a partir de critérios exógenos, quais problemas devem ser enfrentados e por quais meios. Nesse contexto, a educação assume um papel estratégico, sendo recodificada como instrumento funcional à lógica do capital humano e à racionalidade

neoliberal, o que redefine seus fins, sua gestão e seus conteúdos.

A **hipótese** deste trabalho fundamenta-se na teoria do discurso do desenvolvimento formulada por Escobar (2011). Para o autor, esse discurso, estruturado ao longo das décadas de 1940 e 1950, consolidou a ideia de que a modernização seria o único caminho para o progresso, criando uma narrativa onde industrialização, urbanização e crescimento econômico se tornam imperativos universais. Dentro dessa lógica, os países da periferia global são enquadrados como carentes de capital, conhecimento e estrutura, e sua adesão ao modelo de desenvolvimento proposto pelas instituições internacionais passa a ser vista como uma necessidade incontornável. O Banco Mundial, nesse contexto, não apenas financia, mas constrói um discurso legitimador de sua própria atuação, expandindo continuamente suas áreas de influência e incorporando novos objetos ao seu escopo, como a educação.

Dessa forma, assume-se que, ao longo de sua trajetória, o Banco Mundial tem moldado o debate educacional segundo os interesses que sustentam sua própria estrutura de poder. Isso significa que sua atuação não se dá por um compromisso altruísta com a melhoria da educação global, mas sim pela necessidade de incorporar a formação de capital humano como um dos pilares do discurso do desenvolvimento. A instituição, ao definir padrões e estabelecer indicadores, cria um sistema de relações onde o conhecimento passa a ser monopolizado por aqueles que detêm a autoridade para definir o que é desenvolvimento e como ele deve ser alcançado. Assim, as políticas educacionais incentivadas pelo Banco Mundial não podem ser analisadas apenas como estratégias de melhoria da qualidade do ensino, mas sim como mecanismos de governança global que reforçam desigualdades e consolidam relações de dependência.

O objetivo geral deste estudo é **analisar criticamente o discurso do desenvolvimento propagado pelo Banco Mundial no campo da educação**, compreendendo a instituição como um agente fundamental na difusão dessa narrativa por meio de sua ampla rede global de influência. Para atingir esse propósito, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (i) realizar uma revisão crítica do referencial teórico pós-colonial e decolonial sobre desenvolvimento, conhecimento e educação, com ênfase na teoria de Escobar, mas também incorporando contribuições de outros autores relevantes ao debate; (ii) explicitar o histórico de fundação e atuação do Banco Mundial, destacando de que modo a instituição compreende o desenvolvimento e a educação ao longo de sua trajetória, evidenciando clivagens, continuidades e inflexões em seu discurso; (iii) analisar criticamente o discurso do desenvolvimento disseminado pelo Banco Mundial à luz do arcabouço teórico pós-colonial e decolonial, identificando mecanismos de

instrumentalização das políticas públicas educacionais defendidas pela organização, e verificando se — e de que maneira — essas diretrizes se alinham aos interesses de seus principais financiadores e investidores privados, em detrimento de um modelo educacional voltado para a autonomia e a emancipação dos países periféricos.

O **recorte temporal** da pesquisa abrange o período de 1995 a 2015, pois corresponde a um momento de aprofundamento da influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileiras. Durante esses anos, o Brasil passou por um intenso processo de reformulação de seu sistema educacional, alinhando-se a diretrizes internacionais que enfatizam eficiência, mensuração de resultados e empregabilidade, aspectos que refletem diretamente o discurso da instituição. Essa delimitação temporal permite analisar as conexões entre as políticas promovidas pelo Banco Mundial e as transformações observadas no sistema educacional brasileiro, evidenciando a relação entre discurso, normatividade e prática.

A metodologia adotada será exclusivamente revisão narrativa da literatura, privilegiando uma abordagem teórica que permita compreender os mecanismos discursivos que sustentam a atuação do Banco Mundial no campo da educação. A escolha por essa metodologia se justifica pelo fato de que o objetivo da pesquisa não é produzir novos dados empíricos, mas sim problematizar e interpretar os discursos já produzidos, situando-os dentro de uma tradição crítica que questiona as estruturas de poder embutidas na retórica do desenvolvimento. Para isso, serão analisadas obras clássicas e contemporâneas da teoria pós-colonial e decolonial, relatórios institucionais e pesquisas acadêmicas que examinam a atuação do Banco Mundial na área educacional.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se uma revisão do referencial teórico, com destaque para as contribuições de Escobar (2011) e outros autores da vertente pós-colonial e decolonial, que problematizam o desenvolvimento como um discurso estruturado e legitimador de relações de poder. Em seguida, analisa-se a trajetória do Banco Mundial, evidenciando a evolução de seu discurso e suas estratégias de influência sobre as políticas educacionais. Posteriormente, examina-se a materialização desse discurso na educação brasileira, investigando como as reformas implementadas entre 1995 e 2015 dialogam com os interesses institucionais do Banco Mundial. Por fim, são apresentadas as considerações finais, sintetizando os achados da pesquisa e apontando possíveis desdobramentos críticos para a compreensão da educação como um campo de disputa dentro da geopolítica do desenvolvimento.

2. DESENVOLVIMENTO EM DISPUTA: CRÍTICAS PÓS-COLONIAIS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

2.1. O Desenvolvimento como Discurso: Uma Construção de Poder

O desenvolvimento é um conceito que não apenas descreve, mas cria realidades. Longe de ser um fenômeno natural ou um destino inexorável das nações, ele se apresenta como um discurso estruturado, que classifica, hierarquiza e define o que é progresso e quem pode promovê-lo. Arturo Escobar (1988; 2011) argumenta que esse discurso não é uma resposta objetiva à pobreza, mas sim um mecanismo de poder, forjado no pós-Segunda Guerra Mundial e enraizado em uma visão ocidental do mundo. Ele opera ao transformar determinadas nações em objetos de intervenção, estabelecendo um regime de verdade que não apenas diagnostica a carência, mas também determina as soluções legítimas para superá-la.

O discurso do desenvolvimento se institucionalizou de forma vigorosa no cenário global a partir das décadas de 1940 e 1950, quando organismos internacionais passaram a categorizar vastas regiões da Ásia, África e América Latina sob o rótulo de "subdesenvolvidas". Esse enquadramento não foi casual: ele serviu como justificativa para a expansão de um modelo econômico centrado no Ocidente, no qual industrialização, crescimento econômico e integração ao mercado global eram apresentados como as únicas vias possíveis para a modernização (Escobar, 2011; Traspaderne, 2015). A criação de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) consolidou esse discurso, promovendo reformas estruturais que subordinavam os países do Sul Global a uma lógica de dependência e controle.

Escobar (1988) demonstra que esse processo não foi apenas econômico, mas também epistêmico. O desenvolvimento, enquanto narrativa, monopolizou os signos do conhecimento e da autoridade, estabelecendo os experts ocidentais como os únicos capacitados a diagnosticar e tratar os problemas do Terceiro Mundo. A pobreza, o analfabetismo, a fome e até mesmo a ausência de determinadas infraestruturas passaram a ser lidos não como fenômenos históricos complexos, mas como anomalias a serem corrigidas por meio da intervenção técnica e financeira das instituições internacionais (Udefi; Cornelius, 2020). Essa configuração reforçou hierarquias globais ao transformar as nações periféricas em clientes permanentes de um projeto de modernização que nunca se completa.

Se o desenvolvimento fosse um fenômeno genuinamente técnico e universal, poderíamos esperar que sua implementação resultasse na erradicação da pobreza e na

superação das desigualdades globais. No entanto, o que se observa é justamente o contrário: desde sua institucionalização no pós-guerra, o discurso do desenvolvimento não erradicou o subdesenvolvimento, mas o multiplicou (Escobar, 2011). Essa contradição sugere que o desenvolvimento não pode ser compreendido apenas como um conjunto de políticas, mas sim como um mecanismo discursivo que reproduz relações de poder e dominação (Corbridge *et al.*, 2005).

Dentro dessa lógica, Escobar (2011) e outros teóricos pós-coloniais argumentam que o desenvolvimento opera como uma nova forma de colonialismo, na qual os Estados do Sul Global não são mais conquistados por meio da ocupação militar, mas sim por meio da normatização de suas economias, instituições e culturas (Irrera, 2015). O Banco Mundial, por exemplo, não apenas concede financiamentos, mas também define indicadores de eficiência, produtividade e progresso que os países receptores devem seguir para continuar recebendo recursos (Méndez; Osorio, 2017). Essa dinâmica garante que os países do Terceiro Mundo permaneçam presos a uma lógica de dependência, onde seu desenvolvimento é constantemente medido a partir dos parâmetros estabelecidos pelo Norte Global.

O discurso do desenvolvimento não apenas constrói categorias, mas também produz sujeitos. Como observa Escobar (1988), o desenvolvimento criou uma gama de figuras sociais como o pobre, o analfabeto, o subdesenvolvido, todas elas concebidas não como cidadãos com direitos históricos e políticos, mas como problemas a serem resolvidos por meio de intervenções externas. Esse enquadramento permite que organismos como o Banco Mundial justifiquem sua ação como um ato humanitário, ao mesmo tempo em que impõem reformas que servem aos interesses das elites econômicas globais.

Se essa crítica parece pessimista, é porque ela visa desmistificar um discurso que há décadas se apresenta como neutro e benévolo. No entanto, as alternativas existem. Escobar (2011) propõe um modelo pós-desenvolvimentista, baseado na ideia de pluriverso, onde múltiplas formas de vida, conhecimento e progresso possam coexistir sem serem submetidas a um padrão único imposto pelo Ocidente. O desafio, portanto, não é apenas criticar o desenvolvimento enquanto discurso, mas sim pensar alternativas que escapem à sua lógica, permitindo que as sociedades periféricas redefinam suas próprias noções de bem-estar, justiça e sustentabilidade (Esteve; Escobar, 2017).

Em síntese, o desenvolvimento não pode ser analisado apenas como uma sequência de políticas públicas ou iniciativas econômicas, mas sim como um discurso historicamente construído que serve para manter relações de poder e dependência. A crítica de Escobar revela que o desenvolvimento não é apenas uma ferramenta de progresso, mas também um

instrumento de controle, que continua a moldar a geopolítica contemporânea e a definir os rumos da educação, da economia e das políticas sociais nos países do Sul Global.

2.2. Perspectivas Pós-coloniais e Decoloniais sobre Desenvolvimento e Educação

O desenvolvimento e a educação, enquanto categorias modernas, carregam consigo um legado colonial que não pode ser ignorado. As perspectivas pós-coloniais e decoloniais emergem justamente para contestar essa herança, desafiando a naturalização dos modelos ocidentais de progresso e questionando as formas como o conhecimento tem sido historicamente produzido e imposto sobre os povos do Sul Global. O desenvolvimento, enquanto discurso, e a educação, enquanto prática institucionalizada, não são apenas instrumentos de modernização, mas também mecanismos de regulação e controle, que historicamente serviram para reforçar hierarquias e legitimar a dominação das elites globais sobre as sociedades periféricas (Bozzolo, 2022; Jore, 2024).

As críticas pós-coloniais e decoloniais ao desenvolvimento partem da constatação de que a modernidade ocidental se constituiu não apenas por meio do avanço tecnológico e econômico, mas pela expropriação e subordinação de outras formas de vida e saberes. A colonialidade, conceito central nessas abordagens, refere-se à permanência das relações de poder colonial no mundo contemporâneo, ainda que os Estados antes colonizados tenham conquistado independência política (Mignolo, 2003; Quijano, 2000). Essa colonialidade se manifesta em diversos aspectos, incluindo a produção de conhecimento, a organização do sistema econômico global e a imposição de uma epistemologia única como critério de legitimidade (Colpani *et al.*, 2022).

No campo da educação, as críticas pós-coloniais e decoloniais apontam que os sistemas de ensino ao redor do mundo, mesmo em contextos não europeus, seguem sendo estruturados por epistemologias eurocêntricas que marginalizam e desvalorizam os conhecimentos indígenas, africanos e de outras tradições não ocidentais (Menon *et al.*, 2021). Isso ocorre porque a modernidade educacional sempre esteve profundamente enraizada em um projeto civilizatório que via a educação não apenas como um meio de aprendizado, mas como um dispositivo para disciplinar sujeitos e integrar sociedades periféricas aos padrões de racionalidade e progresso estabelecidos pelo Ocidente (Jore, 2024).

As abordagens pós-coloniais, ao criticarem esse cenário, concentram-se na desconstrução das narrativas iluministas, que vinculam conhecimento ao avanço linear da razão e da ciência europeia. Já as perspectivas decoloniais vão além, ao defenderem a necessidade

de desprendimento epistêmico e a construção de um pluriverso, no qual múltiplas formas de conhecimento possam coexistir sem serem subsumidas à lógica eurocêntrica (Mignolo, 2011; Escobar, 2011). Como destaca Van Der Westhuizen et al. (2022), a educação decolonial, sobretudo em contextos historicamente marcados pelo colonialismo, como a África do Sul, busca recentralizar epistemologias locais e promover pedagogias que rompam com a colonialidade do saber.

Os desafios enfrentados por essas abordagens não são triviais. A descolonização do conhecimento e da educação não se trata apenas de incluir novos conteúdos nos currículos, mas de transformar as estruturas pelas quais o conhecimento é validado e transmitido (Rüschepöhler, 2023). Como argumentam Hajir e Kester (2020), uma pedagogia verdadeiramente decolonial deve ser capaz de desestabilizar as hierarquias impostas pela modernidade ocidental, recusando-se a aceitar a primazia da ciência europeia como única via legítima para o entendimento do mundo. Esse movimento, no entanto, encontra resistência, pois desafia as instituições que historicamente se beneficiaram da manutenção dessas hierarquias.

Na prática, a descolonização da educação envolve não apenas a incorporação de epistemologias diversas, mas também uma transformação da relação entre ensino e cidadania. O modelo educacional ocidental tradicionalmente se baseia na formação de sujeitos dentro dos moldes do Estado-nação moderno, em que o aprendizado é estruturado para criar cidadãos que se conformem a um modelo específico de participação política e econômica (Jore, 2024). As perspectivas pós-coloniais e decoloniais desafiam essa lógica ao proporem uma educação radicalmente crítica, que não apenas ensine a história do colonialismo e da dominação, mas que também forneça ferramentas para que os indivíduos possam questionar e transformar as estruturas que perpetuam a desigualdade (Bozzolo, 2022).

Um dos campos onde essas discussões têm encontrado maior eco é na educação para a paz. Como argumentam Hajir e Kester (2020), as abordagens tradicionais de educação para a paz tendem a enfatizar a empatia e a reconciliação sem abordar as causas estruturais da violência e da exclusão. A educação crítica para a paz, inspirada pelas perspectivas pós-coloniais e decoloniais, busca reverter essa lógica ao enfatizar a responsabilidade histórica dos processos de dominação e marginalização. Em vez de apenas ensinar a convivência pacífica, propõe uma educação que conscientize sobre as raízes da injustiça e forneça caminhos para sua superação.

A questão central, portanto, não é apenas reformar os currículos escolares ou aumentar a presença de autores do Sul Global no ensino superior. A verdadeira descolonização da

educação implica uma mudança de paradigma, que reconheça a multiplicidade de saberes e experiências, rompendo com a lógica universalista da modernidade ocidental (Menon et al., 2021). Como argumenta Bozzolo (2022), isso significa não apenas trazer novas vozes para o debate, mas mudar as próprias estruturas do conhecimento, recusando-se a aceitar a epistemologia europeia como única referência válida para a produção e transmissão do saber.

Em conclusão, as perspectivas pós-coloniais e decoloniais oferecem um arcabouço crítico poderoso para reimaginar tanto o desenvolvimento quanto a educação. Ao expor os mecanismos de dominação embutidos nas narrativas do progresso e do ensino, essas abordagens propõem alternativas que valorizam a diversidade epistêmica e promovem uma visão mais plural e equitativa da sociedade. No entanto, o desafio da descolonização não reside apenas na reformulação de discursos, mas na transformação real das estruturas de poder que sustentam a colonialidade do saber e do ser. A luta por uma educação verdadeiramente decolonial, portanto, não se limita ao campo acadêmico, mas é parte de uma disputa política maior sobre o futuro da humanidade.

3. O BANCO MUNDIAL E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO

3.1. Fundação e primeiras clivagens de 1944 ao final da década de 1960

O Banco Mundial, formalmente conhecido como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), foi fundado em 1944, no contexto da Conferência de Bretton Woods, um evento que lançou as bases da nova ordem econômica global do pós-guerra. O objetivo inicial da instituição era fornecer financiamento para a reconstrução dos países devastados pelo conflito, sobretudo na Europa, ao mesmo tempo em que promovia a estabilidade econômica internacional e prevenia o colapso financeiro que havia marcado a Grande Depressão nos anos 1930 (Mason; Asher, 1973). No entanto, à medida que o cenário geopolítico e econômico se transformava, o Banco Mundial redefiniu sua atuação, expandindo seu escopo para além da reconstrução europeia e assumindo um papel cada vez mais central no desenvolvimento das economias do chamado Terceiro Mundo.

O nascimento do Banco Mundial está intimamente ligado à hegemonia norte-americana no pós-guerra. Os Estados Unidos, emergindo como a maior potência econômica e política da época, foram os principais arquitetos das instituições de Bretton Woods, que incluíam, além do Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI). Ambas as instituições foram projetadas para garantir a estabilidade do capitalismo global e impedir o avanço de modelos

econômicos alternativos, como o socialismo, que crescia em influência na União Soviética e em outras partes do mundo (Helleiner, 2014). Não por acaso, os Estados Unidos mantêm o maior poder de voto dentro do Banco Mundial, determinando grande parte de suas decisões estratégicas e, ao longo da história, garantindo que seus interesses fossem priorizados na formulação de políticas e financiamentos.

Nos primeiros anos de sua atuação, entre 1945 e 1950, o Banco Mundial concentrou-se quase exclusivamente na reconstrução europeia, fornecendo empréstimos para a reconstrução de infraestrutura em países devastados pela guerra, como França e Holanda (Kaplan; Schleiminger, 1989). No entanto, a fundação do Plano Marshall em 1948, uma estratégia geopolítica dos EUA para fortalecer a economia europeia e conter o avanço comunista, deslocou o protagonismo do Banco Mundial na Europa. Com os países europeus agora recebendo financiamento direto dos EUA, o Banco começou a direcionar sua atenção para as nações da América Latina, Ásia e África, regiões que, em sua lógica, precisavam ser modernizadas e integradas ao mercado global sob os moldes do capitalismo ocidental.

A transição do Banco Mundial para uma agência de desenvolvimento nos países do Terceiro Mundo ganhou força na década de 1950, impulsionada pelo reconhecimento de que a pobreza e a desigualdade poderiam se tornar fatores de instabilidade política global. A Guerra Fria consolidava-se como um embate entre modelos econômicos antagônicos, e a competição entre os blocos capitalista e socialista fazia com que o Ocidente buscasse estratégias para evitar que os países recém-independentes da Ásia e da África gravitassem em direção à União Soviética (Rostow, 1960). Foi nesse contexto que o Banco Mundial começou a reformular sua agenda, promovendo a industrialização como o caminho obrigatório para o desenvolvimento, fundamentado na teoria da modernização, que via as economias periféricas como "atrasadas" e necessitadas de reformas estruturais para alcançar os padrões das nações industrializadas (Escobar, 2011).

Um marco fundamental nessa mudança ocorreu sob a presidência de Eugene Black (1949-1962), que impulsionou a reestruturação do Banco para torná-lo um agente central no financiamento de projetos de infraestrutura em países do Sul Global. Durante sua gestão, o Banco Mundial expandiu sua carteira de empréstimos para setores como transporte, energia e telecomunicações, partindo do pressuposto de que esses investimentos seriam essenciais para fomentar o crescimento econômico (Mason; Asher, 1973). No entanto, os critérios para concessão de empréstimos começaram a revelar as clivagens políticas e econômicas que marcariam a atuação da instituição nas décadas seguintes.

O modelo de financiamento adotado pelo Banco exigia condições rígidas de pagamento, com prazos e taxas de juros que muitas vezes dificultavam a capacidade dos países de honrar suas dívidas. Além disso, as regras de elegibilidade para o acesso aos recursos tornavam a maioria dos países pobres dependentes de garantias externas, geralmente vinculadas a políticas de liberalização econômica e estabilidade fiscal (Kaplan; Schleiminger, 1989). O discurso oficial era de que tais medidas garantiriam o retorno dos investimentos e assegurariam um crescimento sustentável. Entretanto, na prática, elas reforçavam a dependência econômica desses países em relação às instituições financeiras ocidentais.

A década de 1960 marcou um segundo momento de redefinição da atuação do Banco Mundial, coincidindo com os processos de descolonização da África e da Ásia. O colapso dos impérios coloniais europeus levou à emergência de dezenas de novos Estados independentes, muitos dos quais enfrentavam desafios econômicos severos, como a falta de infraestrutura e de indústrias nacionais. Foi nesse contexto que o Banco Mundial intensificou seu papel como agente promotor do desenvolvimento, assumindo um papel mais ativo na formulação de políticas para os países do Terceiro Mundo (Helleiner, 2014).

No entanto, essa nova abordagem não significou uma mudança estrutural no modo como o Banco Mundial operava. O foco permaneceu na promoção do crescimento econômico via industrialização, sem necessariamente levar em consideração as dinâmicas sociais e políticas dos países para os quais os empréstimos eram destinados. As exigências de austeridade e equilíbrio fiscal começaram a se tornar uma característica dos programas financiados pelo Banco, pavimentando o caminho para as políticas de ajuste estrutural que viriam a ser implementadas nas décadas seguintes (Escobar, 2011).

Outro aspecto relevante desse período foi o crescente interesse do Banco Mundial pelo setor social, em particular pela educação. Na segunda metade da década de 1960, a instituição começou a direcionar recursos para a construção de escolas e a modernização dos sistemas educacionais, baseando-se na ideia de que a formação de capital humano era essencial para impulsionar a produtividade e o crescimento econômico (Heyneman, 2003). Essa visão, contudo, estava profundamente atrelada a uma lógica tecnocrática e instrumental da educação, onde o ensino era visto não como um direito humano ou um instrumento de emancipação social, mas como uma ferramenta para atender às demandas do mercado de trabalho e à competitividade econômica global.

A consolidação do Banco Mundial como principal financiador do desenvolvimento global ao longo das décadas de 1950 e 1960 se deu, portanto, sob uma forte influência dos interesses das grandes potências ocidentais, sobretudo os Estados Unidos. Embora seu discurso

oficial pregasse a neutralidade técnica e o compromisso com a erradicação da pobreza, a prática revelava uma atuação orientada por interesses geopolíticos, estruturada em princípios econômicos que beneficiavam majoritariamente os países credores e as elites nacionais alinhadas a essa agenda.

A transição do Banco Mundial, de um agente de reconstrução pós-guerra para um formulador ativo de políticas de desenvolvimento, foi marcada por contradições que permaneceriam em sua trajetória nas décadas seguintes. Se, por um lado, a instituição se posicionava como uma aliada dos países em desenvolvimento, por outro, suas diretrizes e exigências perpetuavam relações assimétricas de poder, subordinando os Estados periféricos aos interesses do Norte Global. Essa lógica seria aprofundada nos anos seguintes, com a ampliação do escopo de atuação do Banco e a introdução de novas condicionalidades, que passariam a incluir não apenas questões macroeconômicas, mas também reformas institucionais e sociais.

3.2. Reordenamentos em Meio às Mudanças: Décadas de 1970 e Final de 1980

A transição do Banco Mundial ao longo das décadas de 1970 e 1980 foi marcada por um processo de reconfiguração tanto em seus objetivos estratégicos quanto na forma como condicionava o desenvolvimento dos países do Sul Global. Se, até os anos 1960, sua atuação esteve concentrada no financiamento de grandes projetos de infraestrutura e industrialização, os anos 1970 trouxeram uma mudança discursiva e operacional, voltando-se para a questão da pobreza e para a necessidade de um desenvolvimento socialmente mais equilibrado. No entanto, essa inflexão foi rapidamente substituída, nos anos 1980, pelo avanço das políticas neoliberais, que levaram o Banco a adotar uma postura mais rígida, impondo condicionalidades severas aos países tomadores de empréstimos.

A década de 1970 começou com um redirecionamento no discurso do Banco Mundial, impulsionado pelas críticas crescentes à sua abordagem tradicional de desenvolvimento. Durante os anos 1960, os projetos financiados pela instituição foram majoritariamente voltados para grandes obras de infraestrutura e crescimento industrial, na crença de que o desenvolvimento econômico ocorreria automaticamente a partir da modernização produtiva. Entretanto, essa estratégia não resultou na redução significativa da pobreza em muitos países periféricos, levando a instituição a reconhecer a necessidade de políticas que atendessem de forma mais direta às populações marginalizadas (McNamara, 1973).

Foi sob a presidência de Robert McNamara (1968-1981) que o Banco Mundial adotou um discurso mais social, enfatizando a necessidade de combater a pobreza extrema. McNamara, que havia sido Secretário de Defesa dos Estados Unidos durante a Guerra do Vietnã, promoveu uma expansão sem precedentes das atividades do Banco Mundial, redirecionando parte significativa dos financiamentos para setores como educação, saúde, habitação e agricultura. Sua gestão introduziu o conceito de desenvolvimento baseado em necessidades básicas, que buscava garantir o acesso da população a bens e serviços essenciais, como alimentação, saneamento e alfabetização (McNamara, 1973).

Esse novo paradigma representava, à primeira vista, um avanço no reconhecimento de que o desenvolvimento não poderia ser medido apenas pelo crescimento do PIB, mas deveria levar em conta indicadores sociais. No entanto, a implementação dessa estratégia revelou contradições profundas. Embora os projetos sociais tenham aumentado, eles não foram acompanhados de uma reestruturação econômica mais ampla que permitisse aos países periféricos reduzir sua dependência do sistema financeiro internacional. Pelo contrário, durante os anos 1970, muitos países em desenvolvimento passaram a se endividar massivamente, estimulados pelo próprio Banco Mundial e pelo FMI, que viam os empréstimos como uma solução para financiar suas políticas de modernização (Helleiner, 1994).

A crise da dívida dos anos 1980 mostrou o quanto essa estratégia era insustentável. A conjuntura internacional sofreu um forte impacto com os choques do petróleo de 1973 e 1979, que geraram uma inflação descontrolada e uma desaceleração do crescimento global. Para conter a crise, os Estados Unidos, sob a gestão de Paul Volcker no Federal Reserve, elevaram drasticamente as taxas de juros a partir de 1979, tornando impagáveis as dívidas dos países do Sul Global (Stiglitz, 2002). O resultado foi um verdadeiro colapso financeiro nas economias periféricas, levando o Banco Mundial a abandonar sua abordagem social e a adotar um modelo radicalmente neoliberal, em linha com as diretrizes do Consenso de Washington, formuladas nos anos 1980 (Williamson, 1990).

A partir desse momento, o Banco Mundial deixou de enfatizar a pobreza como um problema a ser combatido por meio de investimentos sociais diretos e passou a focar em reformas macroeconômicas e políticas de ajuste estrutural. Isso significava que os empréstimos passaram a ser concedidos sob condições rígidas, que exigiam dos países receptores a privatização de estatais, cortes em gastos sociais, desregulamentação de mercados e abertura econômica para o capital estrangeiro (Babb, 2009). O discurso era de que tais medidas promoveriam crescimento e eficiência econômica, mas, na prática, elas fragilizaram ainda mais

os Estados nacionais, que perderam capacidade de investimento e viram suas populações sofrerem os efeitos do desmonte das políticas públicas (Stiglitz, 2002).

A influência do Banco Mundial sobre a educação também passou por uma inflexão nesse período. Se, nos anos 1970, o Banco Mundial financiava projetos educacionais com um viés de expansão do acesso ao ensino básico, a década de 1980 trouxe uma mudança na forma como a educação era concebida dentro do modelo de desenvolvimento promovido pela instituição. Sob o discurso da eficiência e da contenção de gastos, as políticas educacionais passaram a ser analisadas a partir de critérios estritamente econômicos, com ênfase na redução dos custos do setor público, na adoção de modelos privados e na vinculação entre educação e mercado de trabalho (Heyneman, 2003).

Essa abordagem teve impactos profundos na maneira como a educação foi estruturada nos países do Sul Global. A exigência de ajuste fiscal levou muitos governos a reduzir investimentos em ensino superior e pesquisas acadêmicas, enquanto as reformas recomendadas pelo Banco Mundial enfatizavam a expansão do ensino primário e a adoção de metodologias padronizadas, voltadas para a formação de capital humano adequado às necessidades do setor produtivo (Mundy, 2002). Isso significava que a educação deixava de ser vista como um direito social universal e passava a ser concebida como um instrumento de inserção no mercado de trabalho, fortalecendo a lógica da empregabilidade como critério central para a formulação de políticas educacionais (Robertson, 2012).

O período que vai dos anos 1970 até o final dos anos 1980, portanto, foi marcado por uma profunda reestruturação do Banco Mundial, que passou de uma instituição voltada para o desenvolvimento social para um mecanismo de controle macroeconômico, alinhado às políticas de austeridade fiscal e reestruturação neoliberal. Se nos anos 1970 a instituição ainda tentava equilibrar um discurso de combate à pobreza com a necessidade de crescimento econômico, nos anos 1980 esse discurso foi definitivamente sacrificado em favor da estabilidade financeira e da liberalização dos mercados, independentemente de seus impactos sociais.

Essa mudança pavimentou o caminho para a atuação do Banco Mundial nos anos 1990 e 2000, quando sua influência sobre os Estados nacionais atingiu um patamar ainda mais profundo, estendendo-se para além das questões econômicas e financeiras e passando a regular aspectos fundamentais das políticas públicas e das próprias concepções de governança. Esse movimento será analisado no próximo tópico, que abordará a consolidação do Banco Mundial como um agente global de normatização do desenvolvimento e sua crescente interferência em setores estratégicos, como a educação.

3.3. Consolidação e Ampliação Pós-1990

Se as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por mudanças significativas na atuação do Banco Mundial—com a transição de um discurso voltado à redução da pobreza para um modelo focado na estabilidade macroeconômica e na implementação de ajustes estruturais—, os anos 1990 consolidaram definitivamente a instituição como um dos principais agentes globais de normatização do desenvolvimento. Esse período foi caracterizado por uma ampliação da influência do Banco sobre os Estados nacionais, consolidando um modelo de governança que ia além da economia e passava a estruturar políticas públicas em áreas fundamentais, como a educação, a saúde e a regulação do setor social.

A década de 1990 foi profundamente marcada pela queda do bloco soviético e pelo triunfo global do neoliberalismo, um contexto que reforçou a hegemonia das instituições financeiras internacionais, incluindo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com o colapso da União Soviética, as resistências a um modelo econômico alternativo se enfraqueceram, permitindo que os princípios do Consenso de Washington se impusessem de forma ainda mais rígida sobre os países em desenvolvimento (Williamson, 1990). Esse conjunto de políticas incluía austeridade fiscal, privatizações, liberalização comercial e financeira, redução do papel do Estado e desregulamentação dos mercados, consolidando a lógica da economia de mercado como o único caminho aceitável para o desenvolvimento (Babb, 2009).

O Banco Mundial passou, então, a atuar como um grande disciplinador das economias periféricas, condicionando seus empréstimos a reformas estruturais profundas, que frequentemente resultavam na fragilização do Estado e na subordinação das economias locais aos fluxos de capital internacional. O discurso da eficiência e da responsabilidade fiscal tornou-se a justificativa para a implementação de políticas de corte de gastos sociais, redução da presença estatal e flexibilização das leis trabalhistas, aprofundando desigualdades sociais e fragilizando os mecanismos de proteção dos mais pobres (Stiglitz, 2002).

Uma das principais estratégias do Banco Mundial para consolidar sua influência nesse período foi o aprofundamento de seu papel como um "banco do conhecimento", um agente que não apenas financia projetos, mas também define parâmetros, indicadores e diretrizes para as políticas públicas dos países em desenvolvimento (Robertson, 2012). Se antes sua atuação se restringia ao financiamento de infraestrutura e setores estratégicos, nos anos 1990 o Banco passou a se posicionar como uma autoridade global no estabelecimento de modelos de governança, padrões de eficiência e diretrizes para políticas sociais.

Essa mudança se refletiu diretamente no campo da educação, que passou a ser uma das áreas prioritárias para a instituição. O Banco Mundial começou a financiar uma série de reformas educacionais baseadas no conceito de capital humano, ou seja, na ideia de que a educação deveria estar diretamente vinculada às necessidades do mercado de trabalho, garantindo que os indivíduos fossem preparados para atuar dentro da lógica da economia globalizada (Heyneman, 2003). Isso significava que as reformas incentivadas pelo Banco Mundial não priorizavam necessariamente o acesso universal à educação ou a formação cidadã, mas sim a adequação dos currículos às demandas econômicas e produtivas (Mundy, 2002).

A condicionalidade dos empréstimos fez com que muitos países ajustassem suas políticas educacionais às recomendações do Banco, resultando em reformas que enfatizavam padronização, mensuração de desempenho, redução de custos e privatização parcial da gestão escolar. Esse modelo de educação baseado na eficiência e na competição foi promovido por meio de instrumentos como testes padronizados, rankings internacionais de desempenho e a adoção de métricas quantitativas como critério central para a formulação de políticas educacionais (Robertson, 2012).

O Brasil, nesse contexto, tornou-se um dos principais parceiros do Banco Mundial. Entre 1995 e 2015, o país recebeu significativos financiamentos da instituição, especialmente para a implementação de reformas educacionais que visavam a expansão do ensino fundamental e a melhoria da eficiência dos gastos públicos no setor (World Bank, 2010). Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a lógica da responsabilidade fiscal e da modernização gerencial da educação foi incorporada à formulação de políticas públicas, consolidando um modelo em que o financiamento da educação passou a estar vinculado a metas de desempenho e indicadores de produtividade (Torres, 2002).

A partir dos anos 2000, o Banco Mundial passou a enfatizar um discurso de "desenvolvimento sustentável", incorporando pautas relacionadas ao meio ambiente, à equidade de gênero e à inclusão social. No entanto, essa mudança de retórica não alterou a lógica fundamental da instituição, que continuou promovendo a liberalização econômica e a adoção de modelos de governança que reforçavam a dependência dos países periféricos em relação ao mercado global e às diretrizes das instituições financeiras internacionais (Babb, 2009).

O período pós-1990 consolidou o Banco Mundial como um ator central na formulação de políticas públicas globais, transformando-o em um dos principais arquitetos da governança internacional. Sua atuação não se limitou mais à concessão de empréstimos, mas passou a incluir a formulação de estratégias, a definição de parâmetros globais e a imposição de

diretrizes para os Estados nacionais. Essa expansão consolidou a instituição como um instrumento de poder global, cujo discurso de desenvolvimento passou a ditar os rumos das políticas econômicas, sociais e educacionais em grande parte do mundo.

No entanto, essa crescente influência também gerou resistências e críticas, especialmente por parte de movimentos sociais, acadêmicos e governos que passaram a questionar o impacto das políticas do Banco Mundial sobre a soberania dos Estados e sobre as populações marginalizadas (Stiglitz, 2002). A imposição de condicionalidades e a ênfase em modelos econômicos que beneficiavam principalmente o capital financeiro global foram alvos de contestação, levando a debates sobre a necessidade de repensar as estratégias de desenvolvimento e criar alternativas para reduzir a dependência das economias periféricas das instituições financeiras internacionais.

A consolidação do Banco Mundial após os anos 1990, portanto, não se deu apenas em termos quantitativos, com o aumento do volume de empréstimos concedidos, mas sobretudo em termos qualitativos, com a ampliação do seu escopo de influência sobre as políticas públicas e a formulação de diretrizes globais de desenvolvimento. Essa transformação teve consequências profundas, que se fazem sentir até hoje nos países que adotaram seus modelos de reforma, gerando debates sobre os limites e os impactos de sua atuação na soberania nacional e na construção de alternativas ao modelo neoliberal de desenvolvimento.

4. A EDUCAÇÃO SOB INTERVENÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DA ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL NO BRASIL (1995–2015)

4.1 O Discurso do Desenvolvimento e a Justificação da Intervenção

O Banco Mundial não apenas financia projetos, mas também produz e dissemina um discurso sobre desenvolvimento, definindo critérios de progresso e moldando políticas públicas globais. Sua atuação impõe um regime de governança global, no qual reformas estruturais e modelos econômicos alinhados ao neoliberalismo são apresentados como soluções técnicas e inevitáveis (Van Den Meerssche, 2018).

A instituição utiliza diagnósticos técnicos e indicadores globais para classificar países e justificar suas intervenções, naturalizando reformas que reduzem a autonomia dos Estados. Seus relatórios, como os Relatórios de Desenvolvimento Mundial e os Indicadores de Governança Mundial, estabelecem parâmetros que orientam as economias periféricas a se adequarem ao modelo dominante (Francesco; Guaschino, 2020). Essa lógica reforça a

centralidade do mercado e a necessidade de políticas que favorecem a liberalização econômica e o investimento estrangeiro (Varga, 2023).

Além do financiamento, o Banco Mundial molda o conhecimento econômico e define agendas globais, influenciando desde políticas sociais até diretrizes de saúde global (Tichenor et al., 2021). Esse controle epistêmico padroniza práticas e ignora a diversidade política e social dos países, reforçando a dependência estrutural e limitando alternativas de desenvolvimento autônomo.

Nas últimas décadas, suas estratégias de influência foram aprimoradas. O Índice de Capital Humano (2018), por exemplo, vincula investimentos em educação e saúde ao crescimento econômico, consolidando a ideia de que o desenvolvimento deve ser medido em termos de produtividade e competitividade global (Hunter; Shaffer, 2021). Mesmo ao incorporar pautas socioambientais em seus projetos, a instituição mantém intacta sua lógica estrutural, garantindo que seus investimentos continuem favorecendo o setor privado e a financeirização da economia (Dann; Riegner, 2019).

O Banco Mundial não apenas financia o desenvolvimento, mas regula seus parâmetros e restringe alternativas. Sua narrativa de progresso impõe padrões globais que reforçam a dependência dos países periféricos, perpetuam assimetrias estruturais e consolidam sua posição como regulador da ordem econômica mundial. O desenvolvimento, sob sua ótica, não é um processo aberto e plural, mas sim um modelo imposto, no qual as nações são forçadas a seguir diretrizes que priorizam os interesses do mercado global.

4.2 Educação e Desenvolvimento: Uma Relação Assimétrica

O Banco Mundial apresenta a educação como ferramenta essencial para o desenvolvimento, mas sua atuação subordina os sistemas de ensino às demandas do mercado global. Em vez de promover uma formação crítica e emancipadora, a instituição prioriza eficiência econômica, privatização e financeirização da educação, tornando-a um setor rentável, vinculado a métricas de produtividade e empregabilidade (Heyneman, 2003; Mundy, 2002).

O conceito de capital humano, central nos relatórios do Banco desde os anos 1990, reforça uma concepção instrumental da educação, vista como investimento econômico e não como direito universal (Robertson, 2012). Essa lógica impulsiona reformas que priorizam formação técnica e competências específicas em detrimento de uma educação ampla e crítica. Além disso, padrões universais de ensino são impostos, desconsiderando particularidades

culturais e sociais dos países periféricos, tornando seus sistemas educacionais dependentes de indicadores globais e orientações tecnocráticas (Verger *et al.*, 2016).

A instituição também promove privatização e financeirização do setor educacional, expandindo escolas privadas, parcerias público-privadas e mecanismos de financiamento baseados no desempenho acadêmico (Ball, 2012). Como consequência, a educação se torna mercadoria, aumentando desigualdades regionais e sociais, precarizando o ensino público e limitando o acesso das populações mais vulneráveis.

Outro elemento central na atuação do Banco é a imposição de testes padronizados, como o PISA e o Índice de Capital Humano, que desconsideram desigualdades estruturais e reforçam uma lógica meritocrática (Hunter; Shaffer, 2021). Países que não atingem padrões globais são pressionados a adotar reformas que aprofundam sua dependência e reforçam a ideia de que o fracasso escolar resulta de fatores individuais, e não de políticas excludentes (Robertson, 2012).

Além disso, o Banco Mundial marginaliza epistemologias locais, impondo modelos ocidentais de ensino que ignoram saberes indígenas, africanos e outras tradições de conhecimento (Mignolo, 2011; Quijano, 2000). Essa homogeneização epistêmica gera alienação cultural e perda de identidade, desconsiderando a diversidade linguística e as demandas sociais locais.

Em suma, o Banco Mundial não fortalece sistemas educacionais autônomos, mas sim os subordina à lógica do mercado global. A privatização, os testes padronizados e a homogeneização do conhecimento aprofundam desigualdades e limitam o acesso à educação de qualidade. Para romper com essa lógica, é essencial uma reformulação educacional que valorize a diversidade cultural, a autonomia dos Estados e o direito à educação como um bem público, e não como mercadoria.

4.3 O Banco Mundial e a Perpetuação da Dependência Econômica

O Banco Mundial se apresenta como promotor do desenvolvimento global, mas sua atuação revela um papel central na perpetuação da dependência econômica e da subordinação dos países periféricos. Por meio da imposição de condicionalidades, da limitação da soberania estatal e da difusão da lógica neoliberal, a instituição reforça assimetrias estruturais entre Norte e Sul Global. Desde os anos 1980, seus empréstimos vêm condicionados a reformas estruturais alinhadas ao Consenso de Washington, impondo privatizações, austeridade fiscal e abertura irrestrita ao capital estrangeiro (Williamson, 1990). Essas políticas enfraqueceram o setor

público, precarizaram serviços essenciais e acentuaram vulnerabilidades econômicas, consolidando um ciclo vicioso de endividamento e dependência (Stiglitz, 2002).

A influência do Banco na formulação de políticas públicas reduziu a autonomia dos Estados, tornando os governos reféns de diretrizes externas que, muitas vezes, vão contra os interesses nacionais. Em momentos de crise, os países periféricos são forçados a adotar medidas que aprofundam desigualdades e geram instabilidade social. Além disso, a instituição promove um Estado mínimo, restringindo a intervenção estatal na economia e inviabilizando políticas industriais autônomas (Babb, 2009; Robertson, 2012).

O Banco Mundial também opera como difusor da governança neoliberal, impondo reformas que transferem responsabilidades do Estado para o setor privado e promovendo a financeirização das políticas públicas (Harvey, 2005). Ao criar indicadores globais de desempenho econômico, a instituição pressiona os países a adotarem reformas pró-mercado, penalizando aqueles que resistem à sua agenda (Van Den Meerssche, 2018). Dessa forma, sua atuação não apenas reforça desigualdades globais, mas também limita a possibilidade de construção de alternativas autônomas ao modelo dominante.

Embora se apresente como instrumento de combate à pobreza, o Banco Mundial favorece desproporcionalmente as economias centrais, garantindo acesso privilegiado ao capital estrangeiro nos países periféricos. A liberalização comercial e a privatização de serviços essenciais intensificam a exclusão social e consolidam ciclos intergeracionais de pobreza (Stiglitz, 2002). Além disso, ao impor uma visão homogênea de desenvolvimento baseada em padrões ocidentais, o Banco marginaliza epistemologias locais e ignora modelos alternativos que poderiam emergir das experiências do Sul Global, perpetuando a lógica colonial de extração de recursos e dependência estrutural (Mignolo, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a atuação do Banco Mundial tem historicamente perpetuado a dependência econômica e reforçado as hierarquias globais, torna-se imperativo pensar alternativas que possam romper com essa lógica e oferecer caminhos mais autônomos e sustentáveis para o desenvolvimento. A crítica ao modelo imposto pela instituição não deve se limitar à denúncia de seus impactos negativos, mas avançar para a construção de propostas que desafiem o paradigma neoliberal e possibilitem novos modelos de governança econômica e social.

Dentro desse contexto, o pensamento pós-desenvolvimentista e decolonial, as experiências alternativas de financiamento e cooperação internacional, o fortalecimento de uma

educação emancipatória e os desafios para uma ruptura com a lógica da dependência surgem como eixos fundamentais para a reflexão sobre futuros possíveis.

O pensamento pós-desenvolvimentista questiona não apenas os mecanismos impostos pelo Banco Mundial, mas a própria concepção de desenvolvimento como um ideal universal. Segundo essa abordagem, o desenvolvimento não é um caminho único e linear, mas uma construção discursiva que historicamente serviu para justificar a intervenção do Norte Global sobre o Sul (Escobar, 2011). Assim, as críticas pós-desenvolvimentistas apontam que os modelos ocidentais não são necessariamente adequados para todas as sociedades, e que cada nação deve ter o direito de definir seu próprio projeto de futuro, a partir de suas especificidades culturais, históricas e ambientais.

Essa perspectiva se entrelaça com a abordagem decolonial, que enfatiza a necessidade de romper com a colonialidade do poder e do saber, resgatando epistemologias não ocidentais e promovendo um desenvolvimento que não esteja atrelado às lógicas impostas pelo capitalismo global. Mignolo (2011) e Quijano (2000) defendem que o pensamento crítico decolonial é essencial para contestar a hegemonia do Banco Mundial, pois rejeita a ideia de que o progresso só pode ser alcançado por meio da adesão aos modelos econômicos do Norte Global.

As práticas indígenas de sustentabilidade, os sistemas econômicos cooperativos e as formas alternativas de organização comunitária são exemplos de modelos de desenvolvimento que fogem da lógica ocidental e que poderiam ser fortalecidos como estratégias de resistência às políticas neoliberais impostas pelo Banco Mundial.

Outro aspecto fundamental para a ruptura com a lógica do Banco Mundial envolve a construção de mecanismos alternativos de financiamento e cooperação internacional. Nos últimos anos, surgiram diversas iniciativas voltadas para diminuir a dependência dos países periféricos das instituições financeiras de Bretton Woods, como o Banco dos BRICS e o Banco Asiático de Investimento em Infraestrutura (AIIB). Essas iniciativas buscam oferecer linhas de crédito com menos condicionalidades e maior flexibilidade na definição de políticas nacionais, permitindo aos países do Sul Global maior autonomia na gestão de seus projetos de desenvolvimento.

Além disso, experiências como a ALBA (Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América) propõem modelos de cooperação baseados na solidariedade regional, que não exigem reformas neoliberais em troca de financiamento. Essa abordagem visa fortalecer a integração econômica entre países do Sul Global, reduzindo a dependência dos mercados financeiros do Norte.

No entanto, esses mecanismos ainda enfrentam desafios significativos, como a dificuldade de romper com a lógica da financeirização global e a necessidade de consolidar um sistema que não reproduza as mesmas dinâmicas de poder das instituições tradicionais.

Se a educação tem sido um dos instrumentos centrais para a difusão da ideologia do Banco Mundial, também pode ser um espaço estratégico de resistência. O modelo de ensino imposto pela instituição tem privilegiado a padronização, a privatização e a subordinação ao mercado, mas há iniciativas que buscam transformar a educação em uma ferramenta de emancipação política e social.

Paulo Freire (1970) já apontava que a educação deve ser um ato de libertação, e não um mecanismo de adaptação à ordem existente. Inspiradas nessa perspectiva, várias experiências educacionais ao redor do mundo têm promovido currículos mais críticos, que valorizam epistemologias locais e promovem a formação de cidadãos capazes de questionar as estruturas de poder.

Na América Latina, por exemplo, movimentos de educação popular vêm desafiando o modelo tradicional imposto pelos organismos financeiros internacionais, oferecendo alternativas pedagógicas voltadas para a autonomia comunitária, a sustentabilidade e a valorização das culturas locais. Iniciativas como a Universidade Indígena Intercultural e os programas de educação alternativa no Equador e na Bolívia demonstram que é possível construir modelos educacionais que não estejam subordinados às métricas de desempenho globais e à lógica do capital humano.

O desafio, entretanto, reside na dificuldade de financiar e consolidar esses modelos alternativos dentro de sistemas educacionais que ainda são fortemente influenciados pelo Banco Mundial e por organismos internacionais que promovem reformas alinhadas à financeirização do setor.

Romper com a lógica de dependência econômica imposta pelo Banco Mundial não é uma tarefa simples. As estruturas globais de poder estão profundamente enraizadas e a pressão sobre os países periféricos para se alinharem às diretrizes do mercado global continua intensa. No entanto, os avanços nas discussões sobre soberania econômica, decolonialidade e alternativas ao desenvolvimento demonstram que há fissuras no sistema, e que essas brechas podem ser ampliadas para fortalecer modelos mais justos e sustentáveis.

Entre os principais desafios para a construção de alternativas ao Banco Mundial, destacam-se:

- A necessidade de ampliar o debate público sobre as consequências das políticas do Banco e a busca por mecanismos de financiamento que não estejam atrelados à agenda neoliberal.
- A criação de estratégias de resistência a partir da sociedade civil e dos movimentos sociais, que possam pressionar por mudanças na forma como os países do Sul Global se inserem na economia mundial.
- O fortalecimento de blocos regionais que possam atuar de maneira mais autônoma na formulação de políticas econômicas e sociais, reduzindo a influência das instituições financeiras internacionais.
- A valorização de epistemologias alternativas, que permitam repensar o conceito de desenvolvimento de forma mais plural e inclusiva.

A análise crítica da atuação do Banco Mundial demonstra que a instituição, longe de ser um instrumento neutro de desenvolvimento, tem desempenhado um papel ativo na perpetuação da dependência econômica e na imposição de um modelo de governança global que beneficia as grandes economias do Norte. Através da imposição de condicionalidades, da financeirização das políticas públicas e da marginalização de epistemologias locais, o Banco Mundial consolidou-se como um dos principais agentes da manutenção das hierarquias globais.

No entanto, existem alternativas possíveis. O fortalecimento de modelos pós-desenvolvimentistas e decoloniais, a construção de mecanismos alternativos de financiamento, a valorização de formas de cooperação baseadas na solidariedade e a educação como ferramenta de emancipação surgem como caminhos promissores para a construção de um futuro menos subordinado à lógica do capital financeiro global.

O desafio reside na capacidade dos países do Sul Global de resistirem às pressões da governança neoliberal e de conceberem novos paradigmas para o desenvolvimento, rompendo com a lógica da dependência e buscando formas mais autônomas, plurais e justas de crescimento econômico e social. A transformação não será imediata, mas o reconhecimento da necessidade de alternativas já é, por si só, um passo essencial para a construção de um mundo menos desigual e mais solidário.

REFERÊNCIAS

BAB, S. Embedded Agency in the New Governance Agenda: The IMF and World Bank at the Frontlines of Social Change. **Journal of Peasant Studies**, v. 36, n. 1, p. 381-400, 2009.

BALL, S. J. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. New York: Routledge, 2012.

BOZZOLO, N. Voices from the periphery: A critique of postcolonial theories and development practice. **Third World Quarterly**, v. 43, p. 1765-1782, 2022. DOI: [10.1080/01436597.2022.2067039](https://doi.org/10.1080/01436597.2022.2067039).

COLPANI, G.; MASCAT, J.; SMIET, K. Postcolonial responses to decolonial interventions. **Postcolonial Studies**, v. 25, p. 1-16, 2022. DOI: [10.1080/13688790.2022.2041695](https://doi.org/10.1080/13688790.2022.2041695).

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 1996.

CORBRIDGE, S.; WILLIAMS, G.; SRIVASTAVA, M.; VÉRON, R. **Seeing the State: Technologies of Rule and the War on Poverty**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI: [10.1017/CBO9780511492211.004](https://doi.org/10.1017/CBO9780511492211.004).

DANN, P.; RIEGNER, M. The World Bank's Environmental and Social Safeguards and the Evolution of Global Order. **Leiden Journal of International Law**, v. 32, p. 537-559, 2019. DOI: [10.1017/S0922156519000293](https://doi.org/10.1017/S0922156519000293).

DE FRANCESCO, Fabrizio; GUASCHINO, Edoardo. **Reframing knowledge: a comparison of OECD and World Bank discourse on public governance reform**. **Policy & Society**, v. 39, n. 1, p. 113-128, 2020. DOI: [10.1080/14494035.2019.1609391](https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1609391)

ESCOBAR, A. Power and Visibility: Development and the Invention and Management of the Third World. **Cultural Anthropology**, v. 3, p. 428-443, 1988. DOI: [10.1525/CAN.1988.3.4.02A00060](https://doi.org/10.1525/CAN.1988.3.4.02A00060).

ESCOBAR, A. **Sustainability:** Design for the Pluriverse. **Development**, v. 54, p. 137-140, 2011. DOI: [10.1057/DEV.2011.28](https://doi.org/10.1057/DEV.2011.28).

ESCOBAR, A. **Encountering development:** The making and unmaking of the Third World. Princeton University Press, 2011.

ESTEVA, Gustavo; ESCOBAR, Arturo. Post-development @ 25: on 'being stuck' and moving forward, sideways, backward and otherwise. **Third World Quarterly**, v. 38, n. 12, p. 2559-2572, 2017. DOI: [10.1080/01436597.2017.1334545](https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1334545).

FRANCESCO, F.; GUASCHINO, E. Reframing Knowledge: A Comparison of OECD and World Bank Discourse on Public Governance Reform. **Policy and Society**, v. 39, p. 113-128, 2020. DOI: [10.1080/14494035.2019.1609391](https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1609391).

HAJIR, B.; KESTER, K. Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education: Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. **Studies in Philosophy and Education**, 2020. DOI: [10.1007/s11217-020-09707-y](https://doi.org/10.1007/s11217-020-09707-y).

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2005.

HELLEINER, E. **Forgotten Foundations of Bretton Woods**: International Development and the Making of the Postwar Order. Ithaca: Cornell University Press, 2014.

HEYNEAMAN, S. P. The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank: 1960-2000. **International Journal of Educational Development**, v. 23, p. 315-337, 2003.

HUNTER, B.; SHAFFER, J. Human Capital, Risk and the World Bank's Reintermediation in Global Development. **Third World Quarterly**, v. 43, p. 35-54, 2021. DOI: [10.1080/01436597.2021.1953980](https://doi.org/10.1080/01436597.2021.1953980).

JORE, M. Postcolonial and Decolonial Perspectives on Democratic Citizenship Education. **Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk**, 2024. DOI: [10.23865/ntpk.v10.5361](https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5361).

KAPLAN, Jacob J.; SCHLEIMINGER, Günter. **The European payments union**: financial diplomacy in the 1950s. Oxford: Clarendon Press, 1989.

MASO, T. F. **As clivagens de um discurso aparente**: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002. 2011. Dissertação (Mestrado em História das Relações Internacionais), Instituto de Relações Internacionais de Brasília, Brasília, 2011.

MASON, E. S.; ASHER, R. E. **The World Bank Since Bretton Woods**. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1973.

MASON, Edward S.; ASHER, Robert E. **The World Bank since Bretton Woods**: the origins, policies, operations and impact of the International Bank for Reconstruction and Development and the other members of the World Bank Group. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1973.

MÉNDEZ, Fabián; OSORIO, Lyda. **Development and health**: keeping hope alive in the midst of irrationality. *International Journal of Public Health*, v. 62, n. 2, p. 175-176, 2017. DOI: [10.1007/s00038-016-0892-y](https://doi.org/10.1007/s00038-016-0892-y).

MENON, S. et al. Approaching Global Education Development with a Decolonial Lens: Teachers' Reflections. **Teaching in Higher Education**, v. 26, p. 937-952, 2021. DOI: [10.1080/13562517.2021.1941845](https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1941845).

MIGNOLO, W. D. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2011.

MIGNOLO, W. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.

MUNDY, K. Education for All and the New Development Compact. **International Review of Education**, v. 48, n. 3-4, p. 235-252, 2002.

PAYER, C. **World Bank**: A critical analysis. NYU Press, 1982.

QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, 2000.

QUIJANO, A. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

RAHNEMA, M.. Under the banner of development. **Development: Seeds of Change**, v. 1, n. 2, p. 37-46, 1986.

ROBERTSON, S. Global Governance, the World Bank and Education Policy: A Political Sociology of Education Policy Change. **International Studies in Sociology of Education**, v. 22, n. 3, p. 217-245, 2012.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

STIGLITZ, J. **Globalization and Its Discontents**. New York: W.W. Norton & Company, 2002.

TICHENOR, M. et al. Interrogating the World Bank's Role in Global Health Knowledge Production, Governance, and Finance. **Globalization and Health**, v. 17, 2021. DOI: [10.1186/s12992-021-00761-w](https://doi.org/10.1186/s12992-021-00761-w).

TICHENOR, Marlee et al. Interrogating the World Bank's role in global health knowledge production, governance, and finance. **Globalization and Health**, v. 17, 2021. DOI: [10.1186/s12992-021-00761-w](https://doi.org/10.1186/s12992-021-00761-w).

TORRES, C. A. The World Bank Education Policy: New Rhetoric, Old Policies. **RoutledgeFalmer Studies in Education and Neoliberalism**, 2002.

UDEFI, Anthony; CORNELIUS, M. Educational development in Africa: neoliberalism and postcolonial critique. **Journal of African Studies and Development**, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2020. DOI: [10.5897/JASD2019.0551](https://doi.org/10.5897/JASD2019.0551).

VAN DEN MEERSCHKE, D. International Organizations and the Performativity of Measuring States: Discipline through Diagnosis. **International Organizations Law Review**, v. 15, p. 168-201, 2018. DOI: [10.1163/15723747-01501006](https://doi.org/10.1163/15723747-01501006).

VAN DER WESTHUIZEN, Marichen; DYKES, Glynnis; CARELSE, Shernaaz. From colonialism to postcolonialism: decolonized social work education in South Africa. **Journal of Social Work Education**, v. 59, n. 1, p. 848-854, 2022. DOI: [10.1080/10437797.2021.2019636](https://doi.org/10.1080/10437797.2021.2019636).

VARGA, M. All the Roads to Market: The Soviet Union, China and the World Bank's Narrative of Capitalism. **Europe-Asia Studies**, v. 76, p. 92-107, 2023. DOI: [10.1080/09668136.2023.2263180](https://doi.org/10.1080/09668136.2023.2263180).

WILLIAMSON, J. What Washington Means by Policy Reform. **Latin American Adjustment: How Much Has Happened?** 1990.

WORLD BANK. **Brasil: uma parceria de resultados**. Brasília, 2010

WORLD BANK. Education Sector Strategy. **Washington, D.C.: World Bank**, 2010.

WORLD BANK. **O Banco Mundial no Brasil:** uma parceria de resultados. Brasília, 2005.