

Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo

Carlos Alberto Torres*

Este ensaio discute as implicações do conhecimento especializado nas reformas educacionais de países do Terceiro Mundo. Centrando-se nas orientações adoptadas pelo Banco Mundial, que submete a uma impiedosa análise crítica, o autor debruça-se sobre as possibilidades de construir um outro quadro de cooperação e de assistência técnica que não se sujeite às regras do positivismo ideológico e da racionalidade instrumental, hegemónicas nas organizações internacionais de natureza intergovernamental.

Este ensaio discute as implicações do conhecimento especializado na reforma educacional no Terceiro Mundo, com enfoque nos imperativos morais do auxílio externo e do conhecimento especializado.

O conhecimento especializado está usualmente associado à formação, incluindo o facto de alcançar uma experiência considerável num determinado campo. A noção de conhecimento especializado tem sido desenvolvida na psicologia cognitiva, compreendendo três componentes diferentes: conhecimento formal, conhecimento prático e conhecimento auto-regulado¹. Päivi Tynjälä sintetiza estas áreas da seguinte maneira: “O conhecimento formal pertence à categoria a que os psicólogos cognitivos chamaram conhecimento declarativo. Este conhecimento explícito e factual tem desempenhado um papel muito importante na educação, e, como tal, constitui o

* Director do Centro Latino-Americano da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Director do Instituto Paulo Freire e Presidente do Research Committee de Sociologia da Educação da Associação Internacional de Sociologia.

âmago da competência profissional. O segundo componente da especialização, o conhecimento prático, muitas vezes chamado conhecimento processual, manifesta-se em capacidades ou ‘saber como’; enquanto o conhecimento formal pode ser descrito como universal e explícito, o conhecimento prático, embora pessoal e tácito, é semelhante à intuição e difícil de se expressar explicitamente. O terceiro componente, o conhecimento auto-regulado, consiste em capacidades metacognitivas e reflexivas que os indivíduos usam para monitorar e avaliar as suas acções.”²

A nossa questão do conhecimento especializado considera como central o paradigma teórico dominante, o papel, as políticas e as práticas do Banco Mundial, apontando os riscos e dependências envolvidas no auxílio externo e o saber, na reforma educativa. Apesar de tudo, esta comunicação não pode ser entendida sem uma crítica extensa e sistemática ao Banco Mundial, ao trabalho dos especialistas do Banco Mundial, ao positivismo como paradigma teórico presente no conhecimento especializado do Banco Mundial, ou às instituições de regulação capitalista no mundo *per se*.

O Banco Mundial detém o raro privilégio de ser criticado pelos representantes da direita, do liberalismo e da esquerda. Assim, há uma abundante literatura crítica que pode ser usada para ilustrar as implicações do conhecimento especializado e das orientações políticas do Banco Mundial.³

Apesar do meu interesse pessoal pela epistemologia, faço poucas, talvez nenhuma, referências, nesta comunicação, à noção prevalecente no Banco Mundial da perspectiva de escolha racional positivista, a qual constituiu a teoria social a partir de um modelo de comportamento individual: “Os actores têm um princípio simples de acção, de actuar de modo a maximizar a sua realização de interesses”, (Coleman, 1990: 37)⁴. Esta premissa, que prevalece em muitos documentos do Banco Mundial, merece sérios desafios epistemológicos, uma tarefa que está para além dos objectivos e espaço desta comunicação.

Eu centro o meu trabalho no conhecimento especializado na área do neoliberalismo⁵. Contudo, não pretendo ser mais uma voz no coro de críticas ao Banco Mundial. Pretendo discutir algumas das alternativas práticas ao conhecimento especializado utilizado por instituições reguladoras do capitalismo, apresentando alguns imperativos morais e desafios éticos relativos à reforma educativa, e que são o foco das minhas notas de conclusão.⁶

Finalmente, apesar de ter decidido não discutir, dada a necessária brevidade deste texto, extensivamente, as noções de neoliberalismo ou de globalização⁷, uma premissa central da minha análise é que a globalização influencia a reforma educacional no Terceiro Mundo, de formas diferentes.

No entanto, a globalização neoliberal não é totalmente hegemónica, universal, toda feita ao mesmo tempo ou sem contestação a nível local e global. Do mesmo modo, embora insista que, em termos de orientações políticas, o tempo que vivemos é o tempo do neoliberalismo, este não deixa de ser contestado, como qualquer modelo hegemónico, nem demonstrou ser tecnicamente e, mais importante, politicamente, capaz de governar com uma “mão de ferro” que não pode ser desafiada ou derrotada. Como provam as recentes eleições no Brasil, o neoliberalismo pode perder legitimidade e poder de governar.⁸

1. A lógica do Banco Mundial: neoliberalismo em educação

É importante começar por definir o papel do Banco Mundial, no contexto do capitalismo internacional, como uma agência reguladora do capitalismo. Isto é importante porque, como banco, é uma agência de empréstimos, não uma agência de doações (*donor*). A distinção entre “agência de empréstimo” e “agência de doações” não resulta, necessariamente, da bibliografia acerca do desenvolvimento internacional e das agências de cooperação. Desde a sua criação, em 1946, o Banco Mundial “foi uma instituição conservadora, que começou por financiar instituições e outros investimentos básicos em países menos desenvolvidos.”⁹ Desde 1968, quando Robert McNamara se tornou presidente do Banco, que este tem estado interessado em promover o desenvolvimento económico através do investimento de capital¹⁰. O investimento educacional não é a área mais importante de investimento do Banco, especialmente em comparação, por exemplo, com o investimento em infra-estruturas.

Um segundo aspecto da política de empréstimo do Banco Mundial e da sua abordagem ao conhecimento especializado é que é pró-activa e não reactiva. Isto é, o Banco Mundial inicia, frequentemente, contactos com países para projectar um empréstimo específico – contactos que reflectem a ligação entre conhecimento e especialização, por um lado, e empréstimo financeiro, por outro. Ambos os aspectos são inseparáveis das premissas de financiamento geral do Banco Mundial. Um outro elemento que deve ser tido em consideração é que o negócio dos bancos é emprestar capital e receber juros sobre os empréstimos – juros que são, usualmente, com poucas excepções, juros comerciais. A diferença entre estes empréstimos e empréstimos comerciais bancários é que têm a garantia dos países envolvidos. Mais: o trabalho do Banco Mundial está intimamente ligado ao Fundo

Monetário Internacional; sem o acordo do Fundo, não é possível entrar em negociações com o Banco. Isto é importante porque vários economistas e cientistas sociais têm falado acerca do “Consenso de Washington” como uma das forças que impõem a lógica da regulação estrutural no mundo.¹¹

As premissas analíticas do Banco Mundial podem ser categorizadas segundo a denominação de economia de fornecimento lateral¹². Dois elementos condicionam, radicalmente, a formulação da política pública: privatização e redução das despesas públicas. Estas duas políticas são altamente compatíveis, e, de facto, a privatização pode ser considerada como uma importante estratégia para alcançar reduções nas despesas públicas.

As políticas de privatização requerem uma explicação adicional. Estas políticas são elementos cruciais das reformas orientadas para a promoção de mercados e, assim, constituem um importante instrumento político do neoliberalismo. Por um lado, a pressão da despesa fiscal é reduzida pela privatização dos empreendimentos do sector público. Por outro lado, a privatização é também um instrumento poderoso para despolitizar as práticas reguladoras do Estado, na área da política de formação pública. Isto é, a privatização desempenha um papel nos modelos neoconservadores e neoliberais, porque “a troca de contratação de serviços é tanto um mecanismo administrativo referente a determinados assuntos de legitimidade social do Estado envolvido em serviços sociais directos, como uma tentativa de pedir emprestado ao *ethos* gestor do empreendimento privado (um desenvolvimento empreendedor) sistemas de análise de custo-benefício e de gestão por objectivos.”¹³

Neoliberais e neoconservadores têm argumentado que o Estado e o mercado são dois sistemas sociais que se opõem diametralmente e que ambos são considerados como opções reais para o fornecimento de serviços específicos¹⁴. Então, porque é que parece haver uma preferência do mercado em relação ao Estado? Os neoliberais e os neoconservadores consideram que os mercados são mais versáteis e eficientes do que as estruturas burocráticas do Estado por várias razões. Os mercados respondem mais rapidamente às transformações tecnológicas e necessidades sociais do que o Estado. Os mercados são vistos como mais eficientes e com custos efectivos menores do que o sector público na provisão de serviços. Finalmente, a competição dos mercados produzirá maiores ganhos para o investimento social do que as políticas burocráticas¹⁵.

Juntamente com estas políticas de preferências, que George Soros e outros denominaram “fundamentalismo de mercado”, deve considerar-se o

facto de o pensamento neoliberal ligar a privatização de empreendimentos públicos à solução do problema da dívida externa. Apesar de tudo, segundo certas versões da ideologia neoliberal em economia, as empresas estatais foram “responsáveis pela criação do problema da dívida externa na América Latina e, mais importante ainda ... a sua privatização pode resolver o problema”¹⁶. Impõe-se salientar que o processo de privatização não está livre de conflitos e contradições. Por exemplo, Ramamurty sugere que “é, sem dúvida, certo que ganhos muito substanciais serão realizados a longo prazo pela privatização de empresas com grande poder de mercado, pertencentes ao Estado”¹⁷. Uma segunda fonte de conflito tem a ver com mecanismos reguladores: “Dado o fraco registo de regulação governamental na América Latina e a falta de procedimentos estabelecidos e de negociações debaixo-da-porta, é difícil ser optimista acerca da qualidade da regulação depois da privatização. Os governos podem renacionalizar algumas destas indústrias no futuro, quer por escolha quer por necessidade. Se isso acontecesse, os estrangeiros poderiam ser recompensados pelos seus investimentos a níveis muito mais altos do que aquando da privatização, criando, assim, um fluxo externo (*outflow*) potencialmente grande no futuro. Tais conflitos podem prejudicar as relações com os investidores privados, causando uma recorrente fuga de capital para o exterior, no pior dos casos”¹⁸.

Um comentário final acerca da política de privatização é que muitos dos seus proponentes postulam uma perspectiva anti-estatal e não uma perspectiva de privatização. Por outras palavras, a questão está em saber se a privatização consegue gerar uma verdadeira competição no mercado. Muitos dos modelos de privatização de empresas do Estado substituem o monopólio de uma empresa do Estado, numa área específica, por um monopólio semelhante das empresa privadas.

Em termos de políticas educacionais específicas, o Banco Mundial promoveu políticas de democratização das escolas, de apoio à educação das mulheres e das raparigas (na melhor tradição liberal democrática), de educação básica e da qualidade da educação. Na Conferência de Jomtien, na Tailândia, organizações internacionais, com o Banco Mundial, como arquitecto central, apoiado pela UNICEF, UNESCO e PNUD, conceberam o modelo de “Educação para todos”, um modelo no qual a ideologia do Banco Mundial desempenha o papel principal, ligando a educação para todos à eficiência económica¹⁹.

Uma preocupação semelhante é expressa pelo economista argentino José Luis Coraggio, quando salienta que, desde que o Banco Mundial é pri-

mordialmente composto por economistas e não por educadores, o seu objectivo final é a eficiência económica, mercados livres e globalização do capital – todos conduzindo a uma forte ênfase dos métodos quantitativos de medição do sucesso de uma política. Usando critérios estritamente económicos (por exemplo, taxas de retorno baseadas em rendimento pessoal), é sugerido pelas publicações do Banco Mundial que um ano adicional de educação primária produz maiores aumentos de rendimento que em graus mais altos do sistema educativo. Assim, conclui-se que o investimento na educação básica ou primária conduz a melhores resultados, em termos do aumento do produto nacional bruto. O problema, sugere Coraggio, é que o aumento do lucro do produto nacional considera que a principal fonte do país é um reservatório de trabalhadores flexíveis e “baratos” que produzem serviços e produtos para exportação. O verdadeiro aumento do rendimento será feito não por estes trabalhadores produtivos mas pelos consumidores dos produtos e serviços, localizados no mundo industrial²⁰. Uma preocupação semelhante foi expressa, há uma década, quando se analisaram as premissas postuladas nos documentos preparatórios da Conferência de Jomtien e as suas grandes implicações nas políticas de educação secundária, na América Latina²¹. Contudo, o pensamento intelectual e a ideologia, embora influentes na concepção política, podem não ser suficientes para implementar reformas.

A lógica da racionalidade instrumental, constante do documento do Banco Mundial e em instituições bilaterais internacionais que seguem os mesmos princípios, pode não ser suficiente para alterar a mais impenetrável racionalidade política dos governos (a nível nacional, provincial e mesmo municipal).

Conflitos e contradições nas políticas das reformas, e, mais importante ainda, na atribuição de recursos, corromperam a tentativa de criar as alianças educativas, defendidas na Conferência de Jomtien. O grande fracasso, virtualmente por todo o lado, da reforma tão badalada da “educação para todos” demonstra que mesmo os actores mais poderosos dos sistemas educativos globais podem não alterar a intratável realidade doméstica e as alianças políticas dos países.

Contudo, seria muito ingénuo imaginar que o trabalho do Banco Mundial e das organizações internacionais de crédito e de assistência são meramente contribuições técnicas, e que as componentes políticas específicas das políticas são deixadas ao trabalho do país e dos organismos políticos.

Há uma forte componente política no Banco Mundial. O seu trabalho

começou durante a Guerra Fria, e a sua direcção, dominada então - e ainda hoje - por representantes dos Estados Unidos, está dependente, em grande medida, das políticas da diplomacia americana. Historicamente, o Banco Mundial tem reflectido as ameaças (explícitas ou subentendidas) do Governo dos Estados Unidos às ideologias políticas dos seus adversários, bem como os desejos da comunidade empresarial dos Estados Unidos²².

Desde a sua criação, o Banco Mundial tem dado prioridade às políticas especificamente educativas, incluindo, numa ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, apoio à educação secundária, educação profissional e técnica, educação não formal e, mais recentemente, à educação básica²³, à política educativa (definida em termos de índices de retorno e de indicadores de desempenho). Alguns dos indicadores que os especialistas do Banco Mundial têm concebido para medir a qualidade da educação incluem as despesas por aluno, os materiais (manuais), a duração do ano escolar e do dia escolar e as classes sociais dos professores²⁴.

A importância do Banco Mundial na promoção da investigação e das reformas educacionais à escala mundial, tal como consta das propostas de Jomtien, e a natureza particular da sua intervenção externa, escondida debaixo de noções de assistência e de auxílio externo, necessitam de ser revistas, segundo perspectivas éticas, políticas e pragmáticas. A parte seguinte apresenta uma avaliação sintética da situação e questões e problemas relevantes, tentando compreender as alternativas ao neoliberalismo em educação.

2. É possível pensar em alternativas práticas às intervenções neoliberais?

A complexidade de muitas das dimensões envolvidas na interacção entre as organizações internacionais neoliberais, os governos neoliberais e as comunidades locais do Terceiro Mundo deve levar-nos a considerar um conjunto de questões muito diferentes. O que se segue é uma lista preliminar e obviamente incompleta, que pode ser útil para um debate democrático acerca da reforma educacional baseada na democracia e participação.

** É a transnacionalização do conhecimento um problema dos países do Terceiro Mundo? Revisitando o complexo financeiro-intelectual*

Joel Samoff, um dos mais astutos e informados críticos de esquerda das políticas educativas neoliberais, definiu o Banco Mundial como uma com-

ponente orientadora do complexo financeiro-intelectual, que persegue a transnacionalização do conhecimento e do saber, usando por aluguer uma comunidade de especialistas, num processo em que há uma forte confluência de investigação e de financiamento educacional. Este complexo financeiro-intelectual tem um papel de *pivot* na rede de poder e de tomada de decisões em educação, à escala mundial. Dada a sua posição na investigação e nas finanças, o trabalho e os especialistas do Banco Mundial influenciam o discurso internacional. O Banco atribui tarefas de investigação a longo prazo e influencia a selecção e legitimação de tópicos de investigação (por exemplo, qualidade educacional e manuais), a definição opcional de variáveis, a terminologia dominante (por exemplo, despesas com a escola ou “abandono” escolar, que é uma tentativa para desviar a culpa para o indivíduo e não pensar que muitos alunos são “empurrados” para fora do sistema) e as propostas e hipóteses analíticas consideradas úteis e razoáveis para o investimento e desenvolvimento educacional²⁵.

** Serão as grandes diferenças salariais um grande problema para a contabilidade democrática?*

Um aspecto central do funcionamento do Banco Mundial, e provavelmente da maioria das organizações financeiras internacionais, é o enorme cinismo que faz com que as questões morais e éticas ocupem um lugar secundário, quando os altos salários dos especialistas internacionais e locais estão em jogo. Por exemplo, o rumor que correu em Moçambique, em 1991 – ano em que aparece na lista anual do Banco Mundial como o país mais pobre do mundo – segundo o qual, enquanto o salário anual médio de um trabalhador, no país, era de \$80, alguns consultores do Banco Mundial ganhavam até \$8,000 mensalmente pelos seus serviços. Este rumor sobre quanto ganha um consultor do Banco Mundial, podia ser, e se calhar era, incorrecto. Apesar de tudo, qualquer que tenha sido a análise de custos e salários usada, mostrou que os consultores das organizações internacionais recebem salários incomensuravelmente altos, comparados com os salários dos países em desenvolvimento²⁶. Perante determinantes económicas dramáticas, dado o ciclo negocial e as contribuições naturais/económicas dos países do Terceiro Mundo, as questões morais e éticas podem dar lugar ao cinismo como um mecanismo para lidar com a realidade.

** Desempenharão as teorias da maioria um papel neocolonial?*

Um outro elemento central reside nas teorias aceitáveis de planeamento educacional – por exemplo, a Teoria do Capital Humano – que são, ainda, a base principal das organizações internacionais. Uma destas questões, que têm preocupado os investigadores, é a de saber se os organismos neoliberais como o Banco Mundial, reflectem as preferências teóricas e operacionais da organização. David Plank sugere que as preferências teóricas do Banco conduzem ao seguinte: 1) crescente investimento na educação primária e cuidados com a saúde, baseado no argumento de que os níveis de retorno da educação primária excedem os dos outros graus de educação; 2) descentralização administrativa, a partir da ideia de que os programas administrados localmente produzem mais resultados do que os outros; 3) investimento na educação geral, e não na educação profissional, baseado na evidência empírica de que a educação geral é mais produtiva a longo prazo; 4) recuperação das despesas de investimento e eficiência na gestão de recursos. Plank conclui que os quatro princípios parecem ter vida própria, serem independentes da evidência empírica em que ostensivamente se baseiam²⁷.

Se fosse este o caso, então o pensamento instrumental do Banco Mundial e de muitas das organizações financeiras internacionais estaria a desempenhar um papel neocolonial. Isto é particularmente verdade quando as políticas educacionais são dirigidas não tanto no sentido da melhoria do valor de uso do trabalho humano quanto da melhoria do valor de troca. Políticas de estabilização, condicionalismos fiscais e medidas económicas subordinadas a políticas orientadas para a exportação aparecem como preferências políticas, as quais são aplicadas de uma forma relativamente homogénea à escala mundial, sem virtualmente nenhuma preocupação com as condições dependentes do contexto. Aparecem como medidas legítimas, no contexto da internacionalização e da globalização do capitalismo, e, particularmente, como totalmente compatíveis com noções de ciência normal e planificação, i. e., o positivismo como pensamento dominante em organizações internacionais.

** É o positivismo à prova de erro?*

Há uma corrente fortemente positivista nas ciências sociais e que orienta a planificação educacional nas instituições reguladoras do capitalismo. Assim, não deve ser surpresa que a lógica que predomina nestas instituições

seja a lógica da racionalidade instrumental. Neste modelo, os meios são determinados por fins pré-estabelecidos e recomendações políticas que respondem certamente à inter-relação de forças num país ou numa região, ou a uma específica municipalidade - apesar de tudo, a corrupção é vista como o *ethos* que prevalece nestes países não tidos como muito democráticos. Além do mais, qualquer tentativa para tomar em consideração as transformações históricas e estruturais do passado é ignorada. Em resumo, não surpreende que, armados com o positivismo como base de apoio do seu conhecimento conceptual, e a racionalidade instrumental como objectivo, muitas das recomendações políticas do Banco Mundial ignorem, pura e simplesmente, as condições dependentes do contexto e as histórias que criaram as condições e as especificidades locais. Será, então, que as componentes técnicas são sempre racionais e factíveis e, contudo, encontrem sempre um conjunto de circunstâncias políticas que conspiram contra o processo de implementação destas recomendações? Assim, está o problema nas circunstâncias políticas, rodeando as reformas educacionais no Terceiro Mundo ou, pelo contrário, estão os problemas sérios no centro epistemológico do modelo no qual geralmente estas recomendações se baseiam?

Samoff, entre outros, salienta as diferentes opções, considerando que o positivismo é o paradigma científico predominante no planeamento educacional²⁸. Podem ser feitas numerosas análises da educação, sem necessariamente se basearem no positivismo, incluindo o feminismo, o pós-modernismo, a teoria crítica, os estudos culturais, ou o neomarxismo. É importante aceitar humildemente as limitações do conhecimento nas ciências histórico-sociais e o carácter parcial e condicional das “descobertas”. É necessário rejeitar noções do conhecimento simplesmente construídas pela crescente acumulação de factos ou pela procura de uma percepção do mundo caracterizada por descontinuidades e pequenos resultados com consequências graduais. Além do mais, as transformações do conhecimento, em humanidades e ciências sociais, reflectem a historicidade dos assuntos, como os representantes da filosofia existencialista notaram há algumas décadas.

Um outro aspecto discutível é a noção de pertença do conhecimento, o qual resulta da pesquisa encomendada ou subsidiada por organizações (nacionais e internacionais) que retêm o controlo dos resultados. Há, indubitavelmente, opções metodológicas para mobilizar o conhecimento em comunidades, tal como a investigação participativa ou a investigação-acção, que oferecem uma alternativa prática ao positivismo e são particularmente úteis para aumentar o grau de participação das populações “estudadas” em

políticas e planeamento. Numerosos projectos de investigação baseados em perspectivas dialécticas e em pluralismos metodológicos são opções muito diferentes do monismo metodológico do positivismo. Finalmente, é importante aceitar e proteger a crítica na academia como um modo de confrontar o autoritarismo de certas perspectivas de algum positivismo.

** É o construtivismo uma alternativa epistemológica e ética ao positivismo?*

O polo oposto ao positivismo é o modelo construtivista das ciências sociais, o qual reflecte uma visão alternativa forte, em que a realidade aparece como um produto de descontinuidades e de efeitos imprevisíveis. Os aprendentes, à luz do construtivismo, participam activamente na aprendizagem, uma noção que se aplica às formas de aprendizagem mais elementares e às mais avançadas formas de pesquisa. Freire e Vigotsky vêm aqui à mente. Ver todo o conhecimento e aprendizagem como uma actividade social não quer necessariamente dizer, como defendem alguns pós-modernistas, que nós não podemos, potencialmente, representar a realidade; mas implica que devemos aceitar a diversidade de perspectivas envolvidas na formação de uma comunidade e de uma comunidade de inquiridores e de professores em particular. Abandonar a “defesa da certeza” não exige que se abandone a procura do conhecimento.

O pluralismo metodológico vem de uma concepção construtivista do pensamento científico. Isto não quer dizer que “qualquer coisa serve” mas que devemos reconhecer que há diversas lógicas-em-uso e que fazem pensar. Assim, a chave para a política de investigação é o desenvolvimento de concepções coerentes de pesquisa, que liguem a teoria e técnicas de investigação apropriadas às questões colocadas e aos problemas por resolver.

A terceira premissa, em grande contraste com o positivismo, é que o conhecimento não se pode separar do significado e do valor. Deste modo, duas implicações são aqui centrais. Primeiro, não podemos imaginar uma ciência social separada do interesse social, e ainda não podemos, assim tão facilmente, dissociar os princípios conceptuais dos normativos. Segundo, desde que, no fundo, tudo se relaciona com valores e significados, a educação revela-se necessariamente, um empreendimento moral. Mas, numa sociedade culturalmente diversa, isto não implica um código moral absoluto, oposto aos princípios processuais para orientação do pensamento ético e da acção. No contexto da educação, uma ética de cuidados com os outros,

a justiça social e a responsabilidade individual são princípios centrais da acção moral que se devem complementar uns aos outros.

As teorias feministas recordaram-nos que o princípio do cuidar os outros está no âmago de toda a aprendizagem como um processo interactivo que deve respeitar a dignidade dos outros. Num contexto de culturas dominadas pelo homem, uma ética do cuidar só pode emergir através de uma abordagem feminista, fornecendo as bases para a mudança. Os estudiosos feministas defenderam que a experiência masculina se reflecte fortemente na educação e, de um modo mais geral, na política pública. Temos de levar muito a sério a cultura do “outro”, especialmente a cultura das mulheres e as culturas das minorias nas escolas, alargando as perspectivas da educação para a cidadania, para incluir um comportamento responsável e de respeito mútuo, na unidade doméstica, na família e nas relações interpessoais na sociedade em geral. Não estou aqui a discutir a necessidade de “mexer” em algumas preocupações com o género e assuntos das mulheres para tornar as ciências sociais mais humanas. Pelo contrário, defendo que se tome muito seriamente a noção da teoria de partida, mesmo com todas as suas deficiências, e que sem se tornar essencial uma determinada experiência, o género conta como um princípio epistemológico importante. Além do mais, como Nancy Hartsock inteligentemente afirmou em defesa da teoria feminista de partida, esta abordagem “indica um reconhecimento do poder das realidades operativas numa comunidade, e aponta para os modos como a visão dos grupos dominantes pode ser igualmente perversa e tornada real por meio daquele poder do grupo de definir os termos para a comunidade no seu todo”.²⁹

Mais, os princípios de Kantian de justiça social dão fundamentos racionais para justificar a crítica das relações sociais que mina os cuidados com os outros e a satisfação equilibrada das necessidades humanas. Finalmente, a noção de responsabilidade individual é central para a constituição da moralidade e ética em educação.

Aprender é também um processo interactivo que deve ser organizado em redor de princípios dialógicos. Sem necessariamente prejudicar a importância da autoridade intelectual e da liderança, os princípios dialógicos como foram enunciados por John Dewey e Paulo Freire, entre outros, colocam a questão da educação dos educadores e dos investigadores e a necessidade de reflexão sobre o que é ensinado e qual é a utilização social da investigação.

Finalmente, os construtivistas reconhecem que a investigação e a edu-

cação são actividades social e historicamente situadas em instituições que estão constrangidas e impedidas pelas relações de poder em seu redor. Por esta razão, a compreensão do papel do conhecimento especializado, investigação e educação, devia ser considerado pela sociologia política da educação, à qual cabe prestar atenção às relações dos ideais e dos valores próprios dos investigadores e das práticas de investigação que procuram informar e orientar as políticas educacionais.

** Podem os governos do Terceiro Mundo evitar o Banco Mundial e organizações internacionais semelhantes?*

Muitos decisores de políticas educacionais vêm a filosofia das privatizações como uma panaceia para ajustar a educação ao mercado. É preferível e até mesmo possível evitar interacções com o Banco Mundial? Nas circunstâncias em que as reformas educacionais de grande magnitude estão a ser consideradas, o Banco Mundial, como um instituição pró-activa, aparece sempre oferecendo os seus serviços, os seus modelos analíticos e os seus empréstimos. Isto acontece mesmo no caso de um partido político socialista, como o Partido dos Trabalhadores, ou PT, no Brasil. Em 1990, o PT ganhou as eleições municipais em S. Paulo e, entre 1990 e 1992, desenvolveu uma política educacional inovadora dirigida pelo educador radical Paulo Reglus Neves Freire. O Banco Mundial enviou uma missão a S. Paulo para convencer Freire a aceitar o financiamento do Banco para conduzir os seus projectos de reforma curricular e de formação de professores³⁰. Freire, numa conversa privada comigo, confiou-me que estava indignado com as sugestões dos peritos do Banco Mundial e, durante uma reunião, sugeriu que a missão regressasse aos Estados Unidos e que, quando estivesse em posição de resolver os problemas da educação nos Estados Unidos, poderia voltar e falar com ele acerca da situação em S. Paulo. Depois desta reunião, Freire comunicou explicitamente à Prefeita de S. Paulo, Luiza Erundina, que se demitiria se os empréstimos do Banco Mundial fossem aceites. Freire manteve-se no cargo e, durante a administração do PT em S. Paulo, nenhum empréstimo do Banco Mundial foi negociado.

Obviamente, a questão de saber se os empréstimos do Banco Mundial devem ser aceites ou se os governos devem lidar com o Banco Mundial no que se refere aos assuntos educacionais não pode ser respondida em abstracto. No entanto, há questões cruciais que têm de ser incorporadas no quadro das análises das políticas neoliberais propostas pelo Banco Mundial. A

primeira relaciona-se com o tópico da democracia e responsabilidade, isto é, a quem responde um governo democraticamente eleito e como é que os países se devem relacionar com os especialistas internacionais cuja legitimidade não é determinada através de eleições nem têm nenhuma responsabilidade para com os países envolvidos. Este assunto é central e deve, reiteradamente, fazer parte das discussões acerca da responsabilidade. Algumas das ideias de Herbert Marcuse, nos anos 70, são úteis para esta crítica, tais como o fetichismo da tecnologia, a unidimensionalidade e o positivismo das políticas, e ao que Marcuse se referiu como a razão negativa por via da despolitização da razão.

** E a legalidade do empréstimo internacional?*

Há diferentes níveis de legalidade no que se refere à aquisição de recursos para o investimento educacional, dependendo do que for negociado a nível administrativo (federal, estatal, municipal). Na realidade, a maior parte, senão todos os empréstimos obtidos através das negociações com as organizações internacionais são garantidos pelo país e, assim, as políticas (e empréstimos) podem ser negociados por um governo, enquanto a outro governo está a ser pedido o pagamento. Isto é extremamente perigoso, especialmente quando a mesma problemática acontece nas organizações internacionais; os especialistas do Banco Mundial não prestam contas aos países, mas às organizações que representam. Não têm mesmo de prestar contas no sentido em que o resultado das suas investigações não parece ser o factor mais importante no processo de planeamento; a assinatura do empréstimo pelo Conselho de Direcção do Banco Mundial certificando o empréstimo, é o factor essencial. A avaliação do impacto do empréstimo, se os objectivos foram atingidos, o custo-eficiência (*cost-effectiveness*) do projecto e a implementação pelos responsáveis nacionais não são extremamente relevantes, uma vez que os empréstimos foram garantidos por um país, aprovados pelo Banco Mundial e assinados por esse país.

** Será o risco de partilha do empréstimo uma alternativa?*

É cada vez mais necessário pensar numa ordem internacional que inclua alternativas para negociar acordos entre países e instituições internacionais como o Banco Mundial. Uma alternativa seria a partilha de riscos associada ao investimento, sujeita a avaliação de um terceiro grupo independente da

racionalidade do *factum ex-ante* e *ex-post* de um empréstimo, dos resultados e do trabalho das equipas técnicas e operacionais do Banco Mundial e das agências nacionais executantes. Uma outra alternativa seria criar uma reserva de recursos resultante dos juros pagos pelo empréstimo, os quais podiam ser reinvestidos em organizações multilaterais que pressionariam o aumento de empréstimos para investimento em projectos sociais com taxas de juros substancialmente mais baixas do que as do mercado. Os juros sobre os empréstimos a esses projectos não seriam pagos ao Banco Mundial mas devolvidos aos países para reinvestimento em programas sociais de combate à pobreza e a eventuais epidemias ligadas à saúde (por exemplo, a SIDA, a cólera, a peste bubónica), que muitos países enfrentam na entrada do século XXI. Um elemento final seria o de aumentar o empréstimo em áreas com níveis de retorno económico extremamente baixos (e. g., programas de combate à pobreza) mas com níveis de retorno social extremamente altos em termos da prevenção da instabilidade política, sobrevivência infantil, e necessidades das mulheres, etc.

** Planeamento educacional: podem os think tanks locais aumentar o controlo local?*

Um outra questão envolve pensar em mecanismos de planeamento para a educação, os quais não seguem, necessariamente, uma lógica positivista e que são teoricamente fortes. A ideia basear-se-ia em organizações nacionais, ou *think tanks*, que pudessem conceber modelos alternativos de investigação educacional e de tomada de decisões políticas, com um controlo democrático a nível local (municipal, estadual, nacional/federal) e com competência técnica e independência. Aspectos que são, certamente mais fáceis de encontrar em países mais desenvolvidos do que em países sujeitos a fuga de cérebros. Os salários para estes investigadores e decisores políticos seriam competitivos em relação aos locais, regionais e internacionais. Este modelo criaria novos horizontes, que seriam diferentes dos prescritos pelas organizações internacionais neoliberais.

É necessário que estes *think tanks* tenham uma localização permanente, orçamentos independentes, e que criem novos mecanismos de implementação e de controlo democrático de projectos. Têm também de ter a capacidade técnica (em termos de qualidade técnica e de gestão internacional) e a possibilidade política de dialogar e de negociar com um grande número de instituições (incluindo equipas técnicas de instituições internacionais

como as do Banco Mundial). O risco está, obviamente, no facto de poderem tornar-se co-optados pelos partidos políticos e, assim, perderem a independência actuando, de certo modo, acima das políticas institucionais. Contudo, sem um grupo de profissionais altamente treinados, relativamente independentes, bem pagos e com novas ideias que estejam para lá do pensamento positivista, é impossível imaginar e conceber alternativas aos modelos neoliberais que começam a mostrar, especialmente na sua aplicação prática, as fraquezas das suas formulações teóricas.

Deixem-me, ao concluir, olhar para os imperativos morais e desafios éticos da assistência externa e da reforma educacional democrática, no Terceiro Mundo.

3. A assistência externa, imperativos morais e desafios éticos na reforma educacional. *A guise de conclusion*

Estou consciente de que os desafios descritos a seguir pertencem a uma interacção geral entre assistência externa e conhecimento/controlo local de políticas e não, especificamente, aos desafios da reforma educacional. Quer isto dizer que estes são desafios genéricos às intervenções externas, os quais se aplicam, *pari pasu*, ao papel social da investigação *per se*, com numerosas implicações nas reformas educacionais democráticas. Contudo, devido ao facto de as políticas democráticas se construírem na base da participação e da representação, a natureza, o estilo, o objectivo e o impacto da intervenção externa na investigação, nas políticas, no planeamento, no financiamento ou no auxílio determinará a natureza e a prossecução dos sistemas educacionais, das reformas educacionais e talvez mesmo o destino do discurso democrático e das conversações democráticas.

Desafio um: O espanto do antropólogo e a autoridade das comunidades locais. Dilemas e assistência externa

Os antropólogos questionaram-se: porquê estudar culturas a que não pertencemos? Quais são as normas éticas implicadas neste estudo? Quem beneficiará com este estudo? E como é que uma fonte de conhecimento “externa” compreende as fontes de conhecimento “internas”? As tensões do olhar atento do antropólogo são, em primeiro lugar, se ele ou ela devem procurar a autenticidade das comunidades locais e, em segundo lugar, se o olhar atento dele ou dela penetrará a *patina* da realidade e de facto chegará

a compreender esse conhecimento local. Por outras palavras, pode um antropólogo conhecer a autenticidade da comunidade, preservando quer a ética da profissão quer a ética da comunidade? E, ao tentar conhecer a comunidade, pode a autenticidade da comunidade ser preservada, uma vez que o seu conhecimento ficou concluído? Em paralelo, estas questões devem ser perguntadas às pessoas envolvidas em sistemas de assistência externa, acrescentando-se, talvez, a de saber se alguma vez foram confrontadas pelos dilemas éticos de (muitos) antropólogos, e se estão preparadas para considerar o olhar atento do antropólogo e a autenticidade da comunidade local como parte do seu próprio trabalho especializado, no contexto da globalização do capitalismo.

Desafio dois: Ciência e poder

Se considerarmos uma perspectiva de ciência perto da de Foucault, a ciência será parte e parcela das formas disciplinadas do poder. O seu objectivo estratégico é aumentar a produtividade e a utilidade social. A tentativa de “refazer e reconceptualizar o mundo segundo o modelo dos laboratórios micromundos não é um projecto completamente coerente, deliberadamente imposto de cima, nem uma força irresistível que não possa ser considerada a partir de baixo, daqueles que afecta”³¹. Assim, uma visão dialéctica da ciência vê o poder, a ciência e a resistência como internamente ligados. Isto é um convite aos investigadores para tomarem posições éticas e para considerarem três tipos de relações (assistência externa/investigação, comunidades locais, domínio burocrático e legal) e o grau de contradições e de ética envolvido em cada um destas interacções. Quem lucra, quem paga, quem beneficia com a ciência enquanto poder, devem ser questões permanentes para as pessoas e para as instituições envolvidas na assistência externa.

Desafio três: A epistemologia do feminismo e a construção do outro

O “outro” existe *per se*, independentemente do “nós” ou é construído socialmente? Se a noção do “outro” é construída socialmente, até que ponto é que a capacidade de construir o “outro” se apoia na noção de generalização e universalidade que estão profundamente marcadas pela perspectiva masculina? O construtivismo tem lutado, desde há muito tempo, para se tratar das implicações da construção do “outro”, e as críticas epistemológicas do feminismo às noções de universalidade devem convidar os investigado-

res a serem extremamente cautelosos, particularmente, com as distinções simplistas do quem somos “nós” e “o outro”. A perspectiva construtivista, acima enunciada, tem defendido este assunto há muito tempo e está pronta a oferecer um legado de compreensão e de modos de ver que são fortes comparados com os do positivismo.

Desafio quatro: A liberdade ainda está por conquistar

A contribuição de Freire para se compreender a educação como um acto de liberdade é um convite para se ver as intermináveis dialécticas em luta para nos libertarem e para libertarem os outros das dificuldades de alcançar a liberdade. Em si própria e consigo própria, a luta pela liberdade é uma outra forma de intervenção, que pode ser considerada como parte da ética de intervenção. Certamente que a educação como acto de liberdade implica diferentes perspectivas do local, com base no conhecimento socialmente construído e geracionalmente transmitido. Também implica uma perspectiva que desafia a ciência normal e o planeamento não-participativo, construindo uma perspectiva teórica e metodológica sempre suspeita de qualquer relação científica escondendo relações de domínio. Ao mesmo tempo, enquanto a liberdade espera ser conquistada, a liberdade pode ser conquistada porque relações desiguais e exploratórias são construídas pelos seres humanos e podem ser alteradas pelos seres humanos.

Em resumo, estes quatro desafios, que não são, de modo nenhum, exaustivos no que se refere aos desafios morais envolvidos na investigação social, mostram que a investigação se move sempre entre os imperativos morais, escolhas éticas e realidades imorais. Os investigadores não podem evitar o facto, embora nos possamos iludir com a adopção da perspectiva e pensamento cínicos, de que só propomos soluções técnicas enquanto os outros devem tomar as difíceis decisões políticas e éticas. Não é assim tão fácil.

Correspondência

University of California, Los Angeles (UCLA) - Latin-American Center
405 Hilgard Avenue, Los Angeles, USA
catnova@aol.com

O presente artigo corresponde, no essencial, à conferência realizada pelo autor no Encontro *A largando as fronteiras da democracia: duas décadas de reforma educativa e de políticas de inclusão*, realizado em Bellagio, Itália, de 3 a 9 de Dezembro de 2002. A tradução do original em inglês é de Maria Manuel Calvet Ricardo e a revisão científica de António Teodoro.

Notas

- ¹ O conhecimento especializado refere-se a ambos, um protótipo multidimensional tal como é descrito pelo autor da teoria triárquica (*triarchic*) da inteligência, R. J. Sternberg, na sua obra – e. g., a especialidade é específica do domínio –, e uma organização da aquisição de conhecimento, a qual liga usualmente o conhecimento especializado a organizações específicas ou a instituições de produção, distribuição e consumo de conhecimento. Ver o seguinte trabalho: Sternberg, R. J. (1997). *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I.Q.* New York, Cambridge University Press, Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, 12, 6-12. Sternberg, R. J. (1997) Cognitive conceptions of expertise. In P. J. Feltovich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman, *Expertise in context. Human and machine*. Menlo Park, CA: AAAI Press/the MIT Press. (pp. 149-162); Paivi Tynjala (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University. *International Journal of Educational Research*, 355-442.
- ² Paivi Tynjala (1999), Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University. *International Journal of Educational Research*, 31, p.359.
- ³ Ver, por exemplo, de uma perspectiva construtivista, o mesmo que parece salientar o ponto de vista de sectores chave do Partido Republicano dos Estados Unidos, Doug Bandow e Ian Vásquez (editores), *Perpetuating Poverty. The World Bank, the IMF, and the Developing World*. Washington, D. C., CATO Institute, 1994. Nas páginas de abertura deste livro, discute-se, sob o sugestivo título “O legado sombrio e a promessa falsa do auxílio multilateral”, que “instituições de crédito multilaterais – o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e bancos de desenvolvimento regional – inundaram o Terceiro Mundo com centenas de biliões de dólares de auxílio. Desde o início dos anos 50, só o Banco Mundial emprestou aos países em desenvolvimento cerca de 300 biliões. Aquelas instituições também desempenharam um papel de relevo ao encorajarem os governos do Ocidente a fornecer centenas de biliões de dólares para assistência bilateral aos países em desenvolvimento. Contudo, depois de darem conselhos, empréstimos e subsídios aos governos dos países mais pobres do mundo, durante quatro décadas, essas organizações multilaterais podem apontar poucos casos, ou mesmo alguns, cujos esforços tenham levado à melhoria dos níveis e prosperidade da economia sustentada. Em vez de desenvolvimento, o Terceiro Mundo experimentou a degradação social, a estagnação económica, as crises de débito e, em algumas regiões, declínio na produção agrícola e nos salários (p.1). Do outro lado do campo intelectual, podemos encontrar, por exemplo, a recente e incisiva crítica de John Harris à noção abraçada pelo Banco Mundial, no seu constante discurso sobre o desenvolvimento, ao defender que o capital social é o “elo em falta” no desenvolvimento. Ver *Depolitising Development. The World Bank and Social Capital*. London, Anthem Press-Winbledom Publishing Company, 2002. Harris defende que o recente enfoque na retórica do Banco Mundial para promover o capital social, como “normas de reciprocidade generalizada e redes de comprometimento cívico dão origem ao capital social, o qual, por seu lado, torna a cooperação entre as pessoas possível e reforça a reciprocidade e o compromisso cívico” (p. 25) o que acaba por ser uma forma ardilosa de despolitizar a discussão sobre o desenvolvimento. Além do mais, como conceito analítico, o capital social, a pedra chave da estratégia do novo desenvolvimento adoptado pelo Banco Mundial, está vazia de qualquer conteúdo significativo. Evitando assuntos de contexto e de poder, só ajuda à descontextualização e despolitização da questão: “Mesmo os estudos cuidadosos que tentam medir os efeitos do capital social são insatisfatórios porque o ‘capital social’ permanece um artefacto estatístico e as perguntas sobre o que causa o quê, ou por que mecanismos de topo ou por que processos sociais, permanecem sem resposta”. (p. 97)
- ⁴ Dada a importância do trabalho pioneiro de James Coleman sobre o capital social, eu escolhi esta citação para ilustrar algumas das premissas que estão na base do trabalho teórico do Banco Mundial. Ver James Coleman, *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, 1990, p. 27.
- ⁵ Neoliberalismo e Estado neoliberal são termos usados para designar um novo tipo de Estado que emergem na América Latina e em muitas outras áreas do mundo, nas últimas décadas. O primeiro exemplo de economia neoliberal na América Latina está normalmente associado às políticas implementadas no Chile, depois de 1973. Em muitos aspectos, as políticas neoliberais defendem o comércio livre e pequenos sec-

tores públicos e são contra a excessiva intervenção do Estado e regulações de mercado rígidas. Lomnitz e Melnick, entre outros estudiosos, defendem que histórica e filosoficamente o neoliberalismo tem estado associado a programas de normalização estrutural. A normalização estrutural, por seu turno, é usualmente descrita como uma vasta variedade de políticas recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e por organizações financeiras. (Ver Larissa Lomnitz e Ana Melnick, *Chile's Middle Class. A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*, Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 1991). Embora o Banco Mundial diferencie estabilização, normalização estrutural e políticas de normalização, reconhece que o uso geral destes termos “é frequentemente impreciso e inconsistente.” Citado em Joel Samoff, “More, Less, None? Human Resource Development: Responses to Economic Constraint.” (Palo Alto, Junho 1990, mimeografado, p. 21). Fernando Reimers, “Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien.” (Comunicação apresentada na *workshop* sobre Pobreza, Adaptação e Sobrevivência Infantil, organizada pela UNESCO no Peru, de 3 a 6 de Dezembro 1990, p. 16).

⁶ Há várias premissas da minha análise que necessitam de ser clarificadas à partida. Primeiro, enquanto eu foco a minha atenção nas práticas do conhecimento especializado e nas políticas de auxílio externo do Banco Mundial, o objectivo da minha análise é mais geral, ao examinar os perigos de auxílio externo e da pericia das instituições reguladoras do capitalismo. Segundo, não tenho dúvida de que a lógica do activismo institucional de nenhum modo pode desculpar as acções individuais. Contudo, as acções individuais não podem ser totalmente culpadas pelas suas premissas tendenciosas, e pior ainda, pelos resultados tendenciosos. Terceiro, as instituições reguladoras do capitalismo referem-se à noção avançada pela escola reguladora do neo marxismo francês que identifica o fordismo como um modelo de desenvolvimento monopolizador, recolocando o anterior modelo competitivo de desenvolvimento, alterações estas, muito bem descritas e analisadas por P. Baran e P. Sweezy, no seu livro clássico *Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press, 1966. Há instituições domésticas de regulação do capitalismo (a maior parte para regular os salários) e instituições internacionais de regulação do capitalismo (a maioria para regular os sistemas monetários e as formas de pagamento, regulação de comércio internacional e tratados económicos e militares) que facilitam o regime mundial de acumulação e de formas de regulação. As instituições financeiras que resultaram do acordo de Bretton Woods, no final da Segunda Guerra Mundial, são caracteristicamente instituições reguladoras, substituindo a moeda ouro por notas de crédito presas ao dólar americano, a moeda da economia mundial dominante. Para uma história e teoria da economia sobre as mudanças nos modos de acumulação e de regulação, desde o pré-fordismo ao fordismo, ver D. J. Frantzen, *Growth and Crisis in Post-War Capitalism*. Hants, England and Vermont, USA, Dartmouth Publishing Co, and Gower Publishing Co, 1990, especialmente pp. 58 a 138.

⁷ Debates acerca da definição de globalização são ubíquos como o próprio termo. Em defesa desta comunicação, o termo globalização refere-se a “uma vasta tendência dirigida ao aumento da inter-relação num certo número de dimensões - incluindo a financeira, a da produção e a dos mercados de trabalho, telecomunicações, informação e rede de transportes, sistemas de segurança, culturas e estilos de vida – que resultam em interdependências imprevisíveis entre acções e acontecimentos em distantes partes do globo.” Ciaran Cronin e Pablo de Greiff, Introduction: Normative Responses to Current Challenges of Global Governance. In Ciaran Cronin e Pablo de Greiff, (editores) *Global Justice and Transnational Politics. Essays on the Moral and Political Challenges of Globalization*. Cambridge, Mass and London, England, The MIT Press, 2002, p. 29, nota 1. Para uma discussão alargada acerca de globalização em educação, ver o meu trabalho com Nick Burbules (editores) *Education and Globalization: Critical Concepts*. New York, Routledge, 2000.

⁸ Ver os seguintes trabalhos: Carlos Alberto Torres, Editorial. Comparative Education: Requiem for Liberalism? *Comparative Education Review*, Novembro 2002; Carlos Alberto Torres e Raymod Morrow, *Teoria Social e Educação* (Porto, Afrontamento, 1997); Carlos Alberto Torres; La Educación del Futuro y los Dilemas de Nuestra Hora, *Cuadernos de Educación*, Madrid, Setembro 2002, no prelo; Carlos Alberto Torres, The State, Privatization and Educational Policy: A Critique of Neoliberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications. *Comparative Education*, 38 (4), 2002.

⁹ James Bovard, The World Bank and the Impoverishment of Nations, in Doug Bandow e Ian Vasquez (editores), *Perpetuating Poverty. The World Bank, the IMF, and the Developing World*, Washington, DC, CATO Institute, 1994, p. 59.

- ¹⁰ Tanto para os conservadores como para os liberais, o período de Robert McNamara como presidente do banco (1968-1981) é assunto de calorosa controvérsia. Tópicos críticos são a política de empréstimos do Banco Mundial e, particularmente, a capacidade do Banco Mundial para tratar a questão da pobreza no Terceiro Mundo. Para uma crítica conservadora, ver por exemplo, James Bovard, *The World Bank and the Impoverishment of Nations*, in Doug Bandow e Ian Vasquez (editores), *Perpetuating Poverty. The World Bank, the IMF, and the Developing World*, Washington, DC, CATO Institute, 1994, pp. 59-74. Para um crítica liberal e defesa do Banco Mundial, ver Robert L. Ayres, *Banking on the Poor. The World Bank and World Poverty*. Cambridge, Mass, and London, England, The MIT Press, 1983.
- ¹¹ O Consenso de Washington é composto por um grupo de instituições financeiras tais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco de Desenvolvimento Inter-Americano, o Banco de Exportação-Importação, entre outras, todas localizadas em Washington (algumas vezes dentro do mesmo quarteirão, como é o caso do Banco Mundial e do Banco de Desenvolvimento Inter-Americano), e seguindo todas – com pequenas divergências técnicas – a mesma lógica e as políticas económicas neoliberais que fazem parte do modelo de normalização e estabilização estruturais. Ver Atilio Alberto Boron, *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*, Buenos Aires: Ediciones Amago Mundi, 1991; Luis Carlos Bresser Pereira, *La crisis de América Latina. Consenso de Washington o crisis fiscal?*, *Pensamiento Iberoamericano*, 19, 1991; José Maria Fanelli, Roberto Frenkel e Guillermo Rozenwurcel, *Growth and Structural Reform in Latin America: Where we Stand*, Buenos Aires: documento CEDES 67, 1990.
- ¹² Distinguem-se da escola radical, pragmática e neo-estrutural da ECLA – Comissão Económica para a América Latina –, ou a normalização com cara humana promovida pela UNICEF e pela Sociedade para o Desenvolvimento Económico Internacional condicionalidade exigida pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a maioria das instituições identificadas pelo Consenso de Washington.
- ¹³ Ian Culpitt, *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* London, Newbury Park and New Delhi, Sage Publications, 1992, p. 94.
- ¹⁴ Michael Moran e Maurice Wright, *The Market and the State: Studies in Independence*, New York: St. Martin's Press, 1991.
- ¹⁵ Certamente interessante, George Soros, reconhecido como financeiro brilhante, é altamente crítico em relação ao que ele considera o “fundamentalismo de mercado” num sistema capitalista global. Ele defende que “... a visão prevalecente baseada na teoria económica é que os mercados financeiros têm tendência para o equilíbrio. Eu considero que esta é uma visão falsa dos mercados financeiros... isto não é verdade porque os mercados financeiros basicamente não levam em conta o futuro. Contudo, o futuro que eles não consideram não é algo independente do seu próprio mecanismo”. Ver George Soros *et al*, *Against Market Fundamentalism: “The Capital Threat” Reconsidered*, in László Zsolnai e Wojciech W. Gasparski, editores, *Ethics and the Future of Capitalism*. New Brunswick and London, Transaction Publishers, 2002, pp. 24-25, 26.
- ¹⁶ Ravi Ramamurti, *Privatization and the Latin American Debt Problem*, in Robert Grosse (Ed.), *Private Sector Solutions to the Latin American Debt Problem*. New Brunswick and London: Transaction Publisher, North-South Center and the University of Miami, 1991, p. 153.
- ¹⁷ *Idem*, p. 168.
- ¹⁸ *Idem*, p. 169.
- ¹⁹ Daniel Morales-Gómez e Carlos Alberto Torres, *Education for all: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s*, in Carlos Alberto Torres (editor), *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne, James Nicholas Publisher, 1994.
- ²⁰ José Luis Coraggio, *Human Capital: the World Bank's Approach to Education in Latin America*, in J. Cavanagh, D. Wysham e M. Arruda (editores), *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the Global Economic Order*, London: Institute for Policy-Studies and Transnational Institute e Pluto Press, 1994, p. 168.
- ²¹ Ver Carlos Alberto Torres, *A Critical Review of Education for All (EFA)*. Background Documents, *Perspectives on Education for All*, Ottawa, IDRC-MR295e, Abril 1991, pp. 1-20; Daniel Morales-Gómez e Carlos Alberto Torres, *Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s*, in

- Carlos Alberto Torres (editor), *Education and the Social Change in Latin America*. Melbourne, James Nicholas Publisher, 1994. Uma análise semelhante pode encontrar-se em Fernando Reimers, *Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness*, in Carlos Alberto Torres (editor), *Education and the Social Change in Latin America*. Melbourne, James Nicholas Publisher, 1994.
- ²² Michael Bujazan, Sharon E. Hare, Thomas J. La Belle and Lisa, International Agency Assistance to Education in Latin America and the Caribbean. 1970-1984: Technical and Political Decision-Making, *Comparative Education*, 23, (3), 1987, pp. 161-170.
- ²³ O Banco Mundial foi o principal participante na conferência sobre Educação para todos realizada em Março de 1990 em Jomtien, Tailândia, e co-subsidiada pela UNICEF, UNESCO e PNUD.
- ²⁴ Bruce Fuller, *Raising School Quality in Developing Countries: What Investments Boost Learning*, Washington, D. C.: The World Bank, 1986, p. 21.
- ²⁵ Joel Samoff, *From Lighting a Torch on Kilimanjaro to Surviving in a Shantytown: Education and Financial Crisis in Tanzania*, estudo de caso apresentado à UNESCO, Organização Internacional do Trabalho, Comissão para a Austeridade, Normalização e Recursos Humanos, 1992.
- ²⁶ Já ouvi várias vezes funcionários de organizações internacionais tentarem fugir às críticas às suas acções e aos seus altos salários, dizendo que se eles não receberem alguém receberá. Sem qualquer espécie de cinismo, deixem-me recordar Hegel quando afirmou que tudo o que é real é racional.
- ²⁷ David Plank, "Three Reports from the World Bank", Pittsburgh, PA, manuscrito, 1991.
- ²⁸ Ver, por exemplo, Joel Samoff, "Chaos and Uncertainty in Development", comunicação preparada para a XV Congresso Mundial da Associação Internacional de Ciência Política, Buenos Aires, Argentina, Julho 21-25, 1991; "Triumphalism, Tarzan and Other Influences: Teaching About Africa in the 1990s", Palo Alto, manuscrito, 1993. Há muitos exemplos de críticas ao modelo positivista de planeamento educacional. Ver Rolland Paulston, "Mapping Paradigms and Theories in Comparative Education", comunicação apresentada na Reunião Anual da Sociedade de Educação Comparada e Internacional, Annapolis, MD, Março 1992; Hans N. Weiler, *Why Reforms Fail: The Politics of Education in France and the Federal Republic of Germany*, *Journal of Curriculum Studies*, 21, 1989, pp. 291-305. Para uma análise pós-modernista com referências educacionais, ver Henry Giroux e Peter McLaren, "America 2000 and the Politics of Erasure: Democracy and Cultural Difference Under Siege", *International Journal of Educational Reform*, 1 (2), 1992, 99-100.
- ²⁹ Nancy C. M. Hartsock, *The Feminist Standpoint: Developing the Grounds for a Specifically Feminist Historical Materialism*. In Sandra Harding (ed.), *Feminism and Methodology*, Bloomington, Indiana: University of Indiana Press, 1987, p. 162.
- ³⁰ Para uma descrição e análise da experiência política geral, ver Carlos Alberto Torres, Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo, *Comparative Education Review*, 38 (2), Maio 1994, pp. 181-214. Ver também Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Pia Linqvist Wong, *Educação e Democracia. Paulo Freire e a Reforma Educacional*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2002.
- ³¹ Joseph Rouse, *Knowledge and Power: Toward a Political Philosophy of Science*. Ithaca and London, Cornell University Press, 1987, p. 244.