

**BANCO MUNDIAL E UNICEF NA DISCUSSÃO DA POLÍTICA GLOBAL DE EDUCAÇÃO:  
COMO ESSAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS CONQUISTARAM RELEVÂNCIA  
NO DEBATE EDUCACIONAL?**

**WORLD BANK AND UNICEF AT THE GLOBAL EDUCATION POLICY DISCUSSION:  
HOW DID THESE INTERNATIONAL ORGANISATIONS HAVE RAISED RELEVANCE IN  
EDUCATIONAL DEBATE?**

**Vivian Duarte Couto Fernandes<sup>1</sup>**

Departamento de Gestão de Pessoas  
Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

**Gilberto José Miranda<sup>2</sup>**

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis  
Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

**Resumo:** O objetivo do artigo é avaliar a influência do Banco Mundial e do UNICEF na promoção de uma política global de educação. O construtivismo (Finnemore, 1996) como base teórica permitiu avaliar como atores internacionais transformam interesses e geram normas, influenciando o comportamento dos Estados nacionais. É debatida a dimensão supranacional em que regras de políticas educacionais atuam para além das relações entre Estados. O Banco Mundial, via oferta de crédito, ampliou sua influência nas decisões políticas dos países e institucionalizou sua agenda política, econômica, social e intelectual para os mesmos. O UNICEF desenvolveu importante papel humanitário no desenvolvimento e promoção dos direitos das crianças e das mulheres, mas questiona-se a eficácia operacional de suas atividades. O propósito da educação para o Banco Mundial é técnica: treinar habilidades de valor prático com valor econômico, enquanto para o UNICEF, o propósito é cultural: despertar a identidade e o caráter com valor político.

**Palavras-chave:** Educação. Política. Organizações Internacionais.

**Abstract:** This article aims to assess the influence of the World Bank and the UNICEF in promoting a global education policy. Constructivism (Finnermore, 1996) as a theoretical basis has enabled to evaluate how international actors transform interests and generate norms, influencing the behaviour of national States. The World Bank, through credit offers, has expanded its influence on countries' political decisions and has institutionalised its political, economic, social, and intellectual agenda for them. UNICEF has played an important humanitarian role in the development and promotion of children's and women's rights, the operational effectiveness of its activities is questioned. The purpose of education for World Bank is technical: education should train practical value skills with economic value; whilst the purpose of education for UNICEF is cultural: it should awake identity and character with political value.

**Key-words:** Education. Politics. International Organisations.

---

<sup>1</sup> vivian@ufu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4046-5577>

<sup>2</sup> gilbertojm@ufu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1543-611X>

**Recebido:** 31/01/2022.

**Aprovado:** 17/02/2022.

**DOI:**

### **Considerações iniciais**

Diante o episódio da Primeira Guerra Mundial, o presidente estadunidense Woodrow Wilson defendia que, para a promoção da paz mundial, era preciso mudar a organização do sistema internacional, sugerindo, então, a criação de uma associação geral de nações que pudesse garantir os interesses políticos e territoriais dos Estados nacionais. Assim, foi constituída a primeira organização internacional – a Liga das Nações – com o objetivo de ordenar as relações internacionais a partir de um conjunto de princípios, regras e procedimentos claramente definidos (Baracuhy, 2006). Embora a Liga não tenha tido muito êxito, sua criação abre o debate para a dimensão supranacional, em que organizações, regras e normas atuam para além das relações entre Estados, gerando compromissos entres eles.

As alterações no sistema internacional pós Segunda Guerra Mundial – a redução de sociedades fascistas respaldada por Alemanha, Itália e Japão; o crescimento e a expansão de modelos comunistas; independências de antigas colônias asiáticas e africanas – impactaram nas áreas econômicas e sociais, e a educação passou a ser tema central na construção de um “novo ideário social” (Bendrath; Gomes, 2011, p. 93).

Neste sentido, a criação de organizações internacionais (OIs) que pudessem auxiliar no restabelecimento de uma nova ordem mundial, oferecendo auxílio técnico e financeiro para a reconstrução dos países, culminou na constituição do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), hoje o Banco Mundial. Ambas as instituições foram criadas a partir da Conferência de Breton Woods, em 1944 (Pereira, 2014).

No mesmo período, em 26 de junho de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi constituída a partir de uma ampla discussão internacional. O Sistema ONU é formado por cinco instâncias: o Secretariado, a Assembleia, o Conselho, a Corte Internacional de Justiça e o Conselho Econômico e Social (ECOSOC). Além desses, outros organismos e agências tratam de assuntos específicos, como a Organização Internacional do Trabalho, a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Desde a criação destas organizações, os Estados são socializados em uma estrutura em que há mediação da interação entre eles. As OIs vêm, desde a década de 1960, participando como atores definidores da política educacional global, definindo qual tipo de educação promove este desenvolvimento na sociedade, quais são as nações com os melhores indicadores e o que elas fazem para atingir este patamar, tornando-se *bench-markings* para outras nações. Contudo, sabe-se que as OIs atuam de forma diferente neste contexto educacional, pois não há consenso sobre as prioridades da educação para o desenvolvimento humano. Os interesses se dividem em organizações que veem a educação como investimento no capital humano (Banco Mundial, FMI e OCDE) e aquelas que veem a educação como um direito humano (UNESCO e UNICEF) (Bernussi, 2014).

Diante destas perspectivas, a proposta do artigo é analisar a influência do Banco Mundial e do UNICEF na promoção de uma política educacional global. Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima seção é discutida a perspectiva teórica do construtivismo em Relações Internacionais e é apresentada a importância das OIs dentro do sistema internacional, posteriormente é debatido como a educação entrou para a pauta central da agenda global e das Organizações Internacionais e, por fim, é feita uma análise da influência do Banco Mundial e da UNICEF sobre a política educacional global, com destaque para os reflexos na política brasileira.

### **1. Construtivismo, as organizações internacionais e o debate internacional da educação**

As teorias construtivistas desenvolvidas na década de 1990 desafiam as perspectivas centrais das teorias tradicionais em que a agenda de pesquisa é dominada por uma abordagem racionalista cuja moralidade é subordinada aos interesses do poder. O construtivismo questiona esta ênfase no poder mostrando que são as normas e valores que moldam o comportamento na maioria dos Estados. Ainda que os Estados exerçam poder militar e de forma coercitiva, o uso deste poder não é baseado apenas por interesses amorais, mas restringido e remodelado por meio de estruturas normativas internacionais criadas pela interação entre atores estatais e não estatais (Chandler, 2004).

Isso significa que as teorias tradicionais não são capazes de explicar a dinâmica do sistema internacional, afinal, os Estados são socializados numa estrutura em que organizações internacionais podem mediar a interação entre eles, colocando regras, monitorando comportamentos, oferecendo informações ou criando transparência (Finnemore, 1996). Neste sentido, os interesses estatais são formados a partir da base da identidade. A forma como o Estado é identificado precede a formação dos seus interesses, que são definidos no processo de cada situação (Wendt, 1992).

Na visão construtivista, os Estados compartilham uma variedade de metas e valores cuja socialização lhes é sugerida por organizações internacionais e não governamentais. Os Estados têm múltiplas identidades, incluindo um entendimento compartilhado de identidade nacional (Mingst, 2009). Wendt (1992) considera que prever o comportamento, com base na caracterização das estruturas políticas, não é suficiente para compreensão da interação entre os Estados, não ficando claro como eles identificam uns aos outros.

Para o autor, a autoajuda e a política de poder não são consequências lógicas da anarquia; mas, o processo de interação entre os Estados ao longo do tempo é que é responsável por estas características, e não a estrutura. Sabe-se que o debate entre estrutura e agente é antigo nas teorias de RI. Por um lado, há aqueles que defendem que a estrutura social do sistema internacional é fruto da interação entre atores, cujas capacidades, interesses e preferências são dados. Por outro lado, defende-se a ideia de que a estrutura social é dada e, portanto, os atores com suas preferências e poder são definidos por esta estrutura.

Em uma abordagem realista, o Estado é o primeiro a ser considerado, para então ser analisada a estrutura. Para o idealismo, a estrutura precede o Estado. Para os construtivistas, há uma co-constituição agente-estrutura (Onuf, 1998), pois o mundo não é pré-determinado, mas construído a partir das interações, mostrando como as crenças, normas e discursos compartilhados moldam os atores e suas preferências (Finnemore, 1996).

Este processo de co-constituição (agente-estrutura) se dá por meio de regras (Onuf, 1998). As regras são as declarações do que se deve fazer. Portanto, há um padrão a ser seguido. As regras vão indicar os agentes participantes de cada processo de interação, em que a identidade precede o interesse (Wendt, 1992). E é a partir destas regras que as instituições são formadas, exercendo importante papel na interação entre os Estados. Verger, Novelli e Altinyelken (2012) ressaltam a capacidade que as OIs têm de promover políticas globais por

meio de relatórios de alto padrão, de forma que as políticas são enquadradas em termos técnicos a partir de um discurso neoliberal em prol dos ganhos de eficácia e eficiência.

A gestão educacional se enquadra nesta perspectiva. Verger, Novelli e Altinyelken (2012) discutem o motivo pelo qual países em desenvolvimento (PED) perseguem políticas educacionais globais: nem sempre está clara sua efetividade nestes países ou sob quais condições são benéficas. Embora as políticas educacionais globais sejam adotadas em todo o mundo (Barrera-Osorio, Patrinos; Fasih, 2009), os PED são mais susceptíveis às agendas das OIs, que são capazes de influenciar as prioridades e as estratégias educacionais em nível nacional (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012).

O tema educação foi despertado no cenário internacional, quando se observou a sua potencialidade na promoção do crescimento econômico e desenvolvimento da sociedade. Schultz (1964) foi o primeiro economista que viu a educação como um fator de investimento humano produtor de capital, que, embora não seja vendido, possibilita uma produtividade com valor econômico (Barbosa Filho & Pessôa, 2010). Assim, o investimento em capital humano pode explicar o aumento de produtividade acima do esperado pelos fatores de produção (Schultz, 1964).

O investimento no capital humano é a chave para o aumento da produtividade e rapidez na inovação (Bruns & Luque, 2015); mas desenvolver este capital é um desafio. A educação tem um papel central no crescimento econômico e desenvolvimento das nações, o que Cox (1968) chamou de “ideologia do desenvolvimento educacional”. Segundo o autor, o investimento em educação não apenas melhora a vida do ponto de vista econômico, mas resulta em ganhos sociais consideráveis.

Mitchell e Mitchell (2003) argumentam que muito esforço é dedicado à determinação dos insumos que leva à eficácia escolar (a transformação desejada de insumos em produto), enquanto pouco se discute qual é o papel da escola. Para os autores, na sociedade moderna, a educação pode ser vista como (1) uma indústria de serviços, (2) uma produtora de bens duráveis, (3) um sistema de investimento em formação em capital humano, ou (4) uma condutora de legados culturais que passam de geração em geração. A depender de como se percebe o papel da educação, a escolha dos insumos educacionais e os *trade offs* relacionados serão distintos (Tabela 1).

**Tabela 1:** *Framework* para analisar a economia política, estabelecendo o valor relativo da educação.

Quem se beneficia?	O que visa a política pública?	
	<b>Educação como Técnica:</b> treinamento para habilidades de valor prático com valor econômico	<b>Educação como Cultura:</b> despertar identidade e caráter com valor político
<b>Bem privado:</b> resultados acumulados distribuídos aos indivíduos a medida que a educação é obtida.	Produto durável (trabalhadores treinados x subsídios empresariais)	Serviço direto (educação infantil x segurança pública)
<b>Bem público:</b> benefícios cumulativos para todos, que se espera acumular ao longo do tempo	Investimento de capital (capital humano x construção de infraestrutura)	Legado cultural (socialização cívica x desenvolvimento cultural cívico)

Fonte: Mitchell & Mitchell (2003, p. 134).

Considerando a escassez de recursos, se o Estado vê a escola como formadora de profissionais qualificados (educação como técnica), o trade off que os tomadores de decisão vão lidar estará entre investir em faculdades ou deixar que as empresas capacitem seus profissionais, oferecendo-lhes subsídio. Mas, se o governo compreende que a escola se presta à formação cultural, então o trade off será entre investir na infância ou oferecer segurança pública, por exemplo.

No nível agregado, a opção de investimento será entre produzir capital humano ou construir estradas (educação como técnica), ou, por outro lado, investir na educação cívica ou construir parques e teatros (educação como cultura). É possível considerar ambos os papéis da educação (técnico e cultural), no entanto, na política econômica, as escolhas precisam ser feitas a partir das prioridades (Mitchell & Mitchell, 2003), deixando claro qual é o papel da educação para decidir quando e onde investir.

No campo educacional, as OIs atuam em diversas frentes de trabalho: definindo qual tipo de educação promove o desenvolvimento, determinando os melhores indicadores educacionais e o que tem sido feito para alcançá-los, identificando as nações benchmarkings a serem seguidas, idealizando os indicadores que melhor mensuram as performances educacionais (Bernussi, 2014). E não há um consenso sobre qual é o papel da educação, nos seus mais diversos níveis.

A educação foi o primeiro tema a ser debatido nas Conferências Mundiais. Em março/1990, a Conferência Mundial Educação para todos, na Tailândia, resultou no primeiro documento multilateral com diretrizes globais para a educação (A Declaração Mundial sobre

Educação para Todos), definida em 10 objetivos: 1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. expandir o enfoque, no sentido de ampliação do raio de atuação; 3. universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4. concentrar a atenção na aprendizagem; 5. ampliar os meios e os raios de ação da educação básica; 6. propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. fortalecer as alianças internacionais; 8. desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. mobilizar os recursos; 10. fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1998).

Os representantes de 155 países e 160 agências governamentais e não governamentais, reafirmaram a noção da educação como um direito humano fundamental (Peters, 2007). O foco desta Conferência estava na oferta da educação de modo ampliado, que não incluía apenas a educação primária, mas qualquer outro nível educacional (jovens, adultos, técnica e até nível superior). A dimensão da educação para todos, foi fruto de esforço significativo do UNICEF, que sempre esteve envolvido em uma agenda educacional mais inclusiva (King, 2007).

Em abril/2000, Dakar recebeu o Fórum Mundial de Educação, com a participação de 164 países, cujos propósitos estabeleciam que, até 2015, qualquer criança tivesse educação primária, reassumindo os compromissos da Educação Para Todos (Peters, 2007). O Fórum estabeleceu seis metas para a educação mundial: (1) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, em especial as mais vulneráveis; (2) garantir que as crianças em minorias étnicas e em situação vulnerável tivessem acesso a educação primária até 2015; (3) assegurar a educação de jovens e adultos de modo equitativo garantindo habilidades para a vida; (4) melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos, em especial das mulheres; (5) eliminar disparidades de gênero na educação básica até 2005 e atingir a igualdade de gênero até 2015; e (6) melhorar a qualidade da educação em todos os níveis garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis.

Apenas cinco meses após o Fórum de Dakar, a ONU realizou um encontro com lideranças mundiais que se comprometeram com 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que substituíram as seis metas propostas no Fórum de Dakar, quais sejam: 1. acabar com a fome e a miséria; 2. oferecer educação básica de qualidade para todos; 3. promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. reduzir a mortalidade infantil; 5. melhorar a saúde das gestantes; 6. combater a Aids, a malária e outras doenças; 7. garantir

qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8. estabelecer parcerias para o desenvolvimento (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017).

Observa-se que os documentos oriundos do Fórum das Nações Unidas identificaram a educação inclusiva como a estratégia chave para enfrentar a marginalização e a exclusão. A inclusão foi a filosofia fundamental sobre a qual os programas da UNESCO se orientaram, em busca de uma “Educação Para Todos” (Peters, 2007). Tanto o propósito técnico quanto o propósito cultural da educação (Mitchell & Mitchell, 2003) foram abordados. No entanto, diferentes organismos internacionais preferem uma a outra abordagem.

Os relatórios técnicos gerados pelas Conferências e Reuniões Multilaterais sobre a Educação, desde a Conferência na Tailândia, revelam que o Banco Mundial e o UNICEF participam da discussão educacional como atores decisivos da política global, promovendo o desenvolvimento e a cooperação entre os países. Esta constatação é facilmente observada ao verificar que, em muitas delas, o presidente da comissão do relatório final pertencia a uma destas organizações.

Segundo Herz e Hoffman (2004), as organizações internacionais são a forma mais institucionalizada de se realizar a cooperação internacional, pois, ainda que não exista um governo internacional, a rede de OIs contribui para a governança global e a estabilização internacional, na medida em que estabelecem normas e limites. No entanto, muitas vezes não está claro qual é a implicação da atuação destes organismos para a supremacia nacional, em especial, para as políticas nacionais. A educação é um instrumento de construção e consolidação do Estado Nação, e o acirramento da globalização e da internacionalização fazem com que outros atores internacionais atuem sobre as políticas públicas dos estados nacionais, afetando-as, quaisquer que sejam (Pinheiro & Beshara, 2011). Contudo, a discussão e atuação de OIs em assuntos específicos convergem políticas e práticas nos Estados, contribuindo para uma agenda globalmente estruturada em diversos temas.

## **2. O Banco Mundial e sua articulação para assuntos educacionais**

Na sua criação, a política de crédito do Banco Mundial (BM) estava relacionada à rentabilidade do projeto financiado, de modo que a geração de lucros e a forma como o dinheiro era empregado deveriam estar em acordo com os objetivos corporativos, para atrair



investidores. Portanto, desde a sua fundação em 1944 até 1962, projetos com finalidades sociais sem geração lucro, não eram financiáveis (Pereira, 2014).

No período pós-guerra, os investimentos em infraestrutura nos países europeus serviam na reconstrução do país, com recursos destinados à construção de pontes, estradas e indústrias. Mas, na década de 1960, as economias apresentavam alto grau de endividamento e os critérios de elegibilidade para o financiamento por parte do BM estavam restritos. O cenário internacional não favorecia o crescimento dos empréstimos, porque além da fragilidade dos países potenciais, outras OIs ofereciam auxílio financeiro, como o FMI, o que também dificultava a opção pelos empréstimos. Como alternativa, o presidente George Woods, abrandou os critérios exigidos e permitiu investimentos em setores antes não atendidos, como a área da educação (Pereira, 2014).

Assim, as demandas do BM para a reconstrução e desenvolvimento das nações no pós-guerra davam lugar às prioridades dos novos países em desenvolvimento, que há pouco tinham conquistado a sua independência. Nos países africanos, latino-americanos e asiáticos, a construção da infraestrutura passava por investimentos na agricultura e na manufatura que permitiriam que eles pudessem expandir o comércio.

Influenciado pelos estudos dos economistas Theodore Schultz (1964), Gary Becker (1964) e Jacob Mincer (1958, 1974) sobre a contribuição do capital humano para o crescimento da renda nacional, a política do BM na oferta de crédito estava alinhada à teoria do capital humano. As diretrizes para operacionalizar as suas políticas tinham o objetivo de “produzir mão de obra treinada para encaminhar o desenvolvimento econômico” (Heyneman, 2003, p. 317). O foco estava na formação técnica e profissional e no ensino secundário geral. Desde então, até a década de 1980, os financiamentos do Banco Mundial visavam suprir a falta de técnicos e engenheiros para construção da infraestrutura necessária para o desenvolvimento destes países.

Setores educacionais (artes, ciências humanas e sociais, pós-graduação e ensino primário) ficaram de fora dos projetos financiáveis, o que deixa claro qual era a perspectiva que o Banco tinha sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico: educação técnica, um investimento no capital humano. O Relatório Técnico do Banco Mundial de 1974 (World Bank, 1974) alegava que havia um desequilíbrio entre as habilidades geradas pelos sistemas educacionais e as necessidades reais dos países em desenvolvimento. Acreditava-se

que o mercado de trabalho não era capaz de absorver toda oferta de mão de obra qualificada dos cursos superiores, ao passo que faltava mão de obra com capacitação de nível técnico.

A discussão que imperou na década de 1970 sobre a Nova Ordem Econômica Mundial (United Nations, 1974) também influenciou a dinâmica dentro das políticas de financiamento. A ONU, por meio da Resolução 3.201 de 1º de maio de 1974 (United Nations, 1974), anunciava a urgência por políticas que permitissem o desenvolvimento das nações menos favorecidas, com aumento de ajuda técnica e financeira para sua construção.

Neste cenário, as políticas de financiamento buscaram o desenvolvimento de um sistema educacional equilibrado para os PEDs, assegurando os seguintes princípios: (1) oferta de um ensino básico mínimo para todos; (2) oferta seletiva de educação além do básico, garantindo quantitativa e qualitativamente conhecimento e habilidades necessárias para o desempenho de papéis econômicos, sociais e de desenvolvimento; (3) máxima eficiência interna e externa do sistema nacional de educação, abrangendo educação formal, não formal e informal; (4) oferta igualitária de oportunidades educacionais, visando aumento da produtividade e da equidade social (World Bank, 1974).

Com a decadência do Welfare State, as políticas liberais influenciadas pelos governos Thatcher e Reagan impulsionaram a nova onda de financiamento do BM, que estava atrelada às políticas macroeconômicas estruturais das economias nacionais. Estas deveriam estar de acordo com o novo cenário macroeconômico e em prol da manutenção do pagamento do serviço da dívida. Por um lado, o Banco visava a liberalização do comércio, queda de barreiras comerciais, atração de investimentos estrangeiros, desvalorização da moeda; e por outro, redução de gastos públicos, eliminação de subsídios, reorientação da política social de educação e saúde com foco para a extrema pobreza (Pereira, 2014).

No final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, houve outra virada estratégica nas suas orientações políticas e financeiras. Neste período, quatro ideais marcaram suas ações: (1) propagação de uma política social, com foco na redução da pobreza, aliada à política de ajuste macroeconômico; (2) atuação do Estado como garantidor do bom andamento do mercado: atuando na estabilidade macroeconômica, garantindo a ordem pública, investindo no capital humano (educação e saúde básicas), ofertando infraestrutura e preservando o meio ambiente; (3) liderança na defesa do meio ambiente nas execuções dos

projetos financiados; (4) ajuste de todos os projetos à ideia de Governança, considerando os elementos anteriormente citados (Pereira, 2014).

Mota Júnior e Maués (2014) ressaltam a influência das ações do Banco Mundial na política educacional brasileira neste período. Tanta proximidade, que a partir da década de 1990, os principais atores do executivo nacional na área de educação já tinham sido diretores ou consultores das agências que compõem o grupo do BM.

Os relatórios publicados no final da década de 1990 (*Educational change in Latin American and Caribbeans e Education Sector Strategy*) destacavam que o investimento em educação básica era condição para o desenvolvimento social e aumento da unidade da sociedade, de modo que a condução política no país seria facilitada. Difundir essa ideia tinha o propósito de reduzir protestos e o descontentamento social nos países latinos, além de possibilitar o apoio dos eleitores aos ajustes macroeconômicos do período (privatização e liberalização comercial).

Sabe-se que as OIs usam seus relatórios como forma de mobilizar o conhecimento, mas nenhuma agência de desenvolvimento publica tanto quanto o BM. Essas publicações, denominadas “produtos do conhecimento” têm influência significativa nas políticas internas dos governos dos PED (Menashy; Read, 2016). A influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais em países periféricos, como o Brasil, se deu não apenas na concepção destas, mas na sua operacionalização.

As condições estipuladas pelos acordos de empréstimos permitiram que o modelo de ajuste macroeconômico, necessário para inserção de países periféricos no processo de globalização neoliberal, contasse com uma nova atuação do Estado (Mota Júnior, 2019).

De acordo com Oliveira (2009), a atuação do Banco gerou três impactos significativos na reordenação da política educacional dos países da América Latina: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica. Estes eixos, que integram medidas política e administrativa de alinhamento do sistema de ensino, surgem como forma de sanar a questão da ineficiência do investimento público e racionalização dos recursos com vistas à transparência e a participação local.

O relatório “Atingindo uma Educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” retrata como o governo brasileiro seguiu à risca a esta orientação (Banco Mundial, 2010). Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, (1) o país disseminou os recursos

educacionais de forma mais equitativa entre os diversos entes federativos, com a reforma do Fundef, (2) utilizou um sistema nacional de avaliação do aprendizado, (3) garantiu a permanência escolar dos alunos mais pobres, com o Bolsa Família.

No governo seguinte, do presidente Lula (2003-2010), as políticas não foram apenas mantidas, mas ampliadas e fortalecidas. A distribuição de recursos para educação foi estendida ao ensino médio e à pré-escola; o sistema de avaliação foi ampliado; um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado para mensurar a eficiência das unidades escolares; e o programa de transferência de renda, Bolsa Família, passou de 4,9 milhões de famílias atendidas em 2002 para 12 milhões em 2009 (Banco Mundial, 2010).

Em relação ao ensino superior, especificamente, o relatório *“Higher Education: The Lessons of Experience”*, divulgado em 1994, sugere: *“Universities educate futures leaders and develop the high-technical capacities that underpine the economic growth”* (World Bank, 1994, p. vii), e no seu parágrafo introdutório: *“Institutions of higher education have the main responsibility for equipping individuals with the advanced knowledge and skills required for positions of responsibility in government, business, and the professions”* (World Bank, 1994, p. 1), mostrando a defesa pela educação como investimento no capital humano.

O relatório de 1994 já destacava a ineficiência do ensino superior em PED, como o Brasil, reflexo da baixa qualidade educacional no ensino básico, significativo gasto com auxílio estudantil, alto índice de financiamento público (em detrimento do privado), baixa produtividade (evasão). Como proposta, baseada nas experiências de outros países, o BM sugeriu quatro medidas: aumento de instituições privadas, diversificação do financiamento do ensino superior (cobrança de mensalidade) e financiamento público atrelado a desempenho, objetivos específicos de qualidade e equidade, além de redefinição do papel do Estado no financiamento do ensino superior.

Uma série de desvantagens nesta regulação pode ser enumerada. Quanto à gestão local, a descentralização gerou mais autonomia das unidades administrativas, mas piorou a qualidade do ensino e das condições de trabalho para os profissionais da educação. Em relação ao financiamento per capita, houve uma política às avessas, em que se prevaleceu um custo mínimo por aluno, desconsiderando as suas capacidades e prejudicando o investimento necessário.

Ainda, observa-se, nos relatórios da instituição, uma desqualificação da figura do professor e da escola pública (Decker & Evangelista, 2019). Por fim, a avaliação sistêmica não reflete na promoção da qualidade educacional como é atestado nos testes padronizados, como o Enade e o Enem.

O impacto das políticas do BM sobre as políticas educacionais do ensino superior no Brasil durante o governo Lula, entre 2003 e 2010 foi detalhado na pesquisa de Mota Júnior (2019). O autor descreve como o BM cumpriu papel destacado para ampliação da abertura econômica para o capital privado no setor educacional (em especial no ensino superior), gerando aumento expressivo do número de IES privadas. Este investimento de grande volume foi possível graças ao fortalecimento das parceiras público-privadas impulsionadas no período. Destaca-se ainda a importância da avaliação do ensino superior reformulado e de grande importância para o financiamento de todo o sistema de educação do ES no Brasil.

Não se pode negar, no entanto, a importância do Banco Mundial na promoção e desenvolvimento de políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento. Em 2016, na América Latina e no Caribe, o banco destinou 13% de todos os seus empréstimos concedidos para o setor educacional, somando mais de três bilhões de dólares para primeira infância (Banco Mundial, 2016). Durante os próximos 5 anos (2017-2021), o Banco se comprometeu com 2,5 bilhões de dólares para projetos educacionais que favorecem o empoderamento de jovens meninas (Banco Mundial, 2016), com parcerias com organizações da saúde e a UNICEF.

O BM sempre atuou como importante ator no sistema internacional. Mais que um financiador de projetos, atuou prescrevendo ideias e disseminando assuntos de política econômica e desenvolvimento para seus tomadores de empréstimos. Neste sentido, por meio da oferta de crédito, não apenas ampliou sua influência nas decisões políticas dos países “beneficiados”, mas foi capaz de institucionalizar sua agenda política, econômica, social e intelectual.

Esta atuação do BM pode ser explicada pelas teorias construtivistas em que a instituição pode ser considerada como um padrão de regras e práticas existentes que se relacionam às interações dos agentes (Onuf, 1998). A instituição é uma estrutura relativamente estável de identidades e interesses que são fortalecidos por uma codificação de normas e regras, e pelo compartilhamento de laços culturais que geram a socialização (Wendt, 1992).

### **3. O UNICEF: sua história e a luta pela educação básica igualitária**

São quatro os principais órgãos das Nações Unidas que têm se comprometido ao longo dos anos com questões normativas, políticas e de programas para o desenvolvimento educacional: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o BM, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Enquanto as duas primeiras são agências especializadas, com estrutura de governança própria, as outras fazem parte da estrutura central da ONU, sob a autoridade direta da Assembleia Geral. Esta constatação é importante porque mostra que, ao contrário do Banco Mundial, o UNICEF precisa reportar as suas políticas e ações a um conselho, que, em última instância, autoriza ou não as suas iniciativas.

Maurice Pate, primeiro diretor executivo (1947-1965), ao observar que milhões de crianças sofriam os efeitos da Segunda Guerra Mundial, ofertou os serviços do UNICEF para qualquer criança afetada, independentemente do seu país de origem. Crianças de Europa, China, Grécia e Oriente Médio receberam leite e suprimentos (UNICEF, 2003). Na primeira metade da década de 1950, os programas do UNICEF continuaram com foco na saúde, mas diversificava sua atuação à medida que crescia sua participação nos PED, atuando desde distribuição de vacinas a serviços de saúde materno-infantis, cursos para mães e profissionais da saúde e construção de laboratórios clínicos.

Pate aprovou, em 1954, um programa de serviços de saúde escolar, dando início à atuação da organização no setor educacional global (Jones, 2006). Na sua concepção, o UNICEF era um fundo temporário, a depender das operações a que estava vinculada e das fontes de financiamento voluntárias. Mas, graças a sua eficiência gerencial e à sua gestão política, se tornou uma das organizações mundiais mais influentes no tema educacional. Com o foco dos projetos na educação infantil, contava com o apelo emocional pelo atendimento das necessidades das crianças.

A década de 1960 está entre as de maior crescimento da organização, que se aproveitou do discurso do BM e da UNESCO de que em nome do crescimento econômico e do desenvolvimento, a educação deveria ter lugar de destaque nas estratégias nacionais. Desde então, a educação era tema suficiente para justificar suas ações. Assim, o UNICEF ampliou e

diversificou os programas atendidos nos PED, tendo como público-alvo as crianças menos favorecidas.

Na década de 1970, os programas da instituição estavam diretamente relacionados ao trabalho da UNESCO, que atuava como avaliador técnico das necessidades globais de educação, enquanto o UNICEF atuava como desenvolvedor das ações práticas, de modo que a justificativa para os programas estivesse relacionada ao desenvolvimento nacional.

O lema de Henry Labouisse, diretor executivo de 1965-1979, era que a paz mundial de amanhã estava relacionada ao bem-estar das crianças de hoje. Seus esforços se concentraram nas iniciativas comunitárias de saúde, nutrição, educação formal e não formal, água e saneamento, para famílias dos países em desenvolvimento (UNICEF, 2003a).

Enquanto a atuação do UNICEF neste período esteve circunscrita às ações práticas de atendimento às necessidades de crianças em estado de vulnerabilidade social, coube à UNESCO e ao Banco Mundial a tarefa de planejamento da política educacional global (Jones, 2006). Com a presidência de James Grant (1980-1995), a importância do UNICEF deslocou de um contexto restrito para uma escala global, sendo a maior articuladora da Conferência de Joimten, em 1990, no movimento de Educação para Todos. Este fato contribuiu ainda para que as ONGs tivessem maior participação na definição de políticas públicas educacionais, com um apelo maior aos direitos humanos (Pereira, 2014).

No Brasil, o impacto das ações do UNICEF de caráter assistencialista provocou, de um lado, a discussão sobre o sucateamento da educação infantil com baixa qualificação profissional e de infraestrutura; mas, o amplo acesso a este nível de ensino ensejou no país a discussão sobre um projeto nacional de educação (Lemos et al., 2017).

O UNICEF é popularmente conhecido no mundo todo uma vez que o seu orçamento é totalmente oriundo de contribuições voluntárias, tanto de atores institucionais quanto pessoas físicas, o que o impele na prestação pública de suas contas. Na sua luta em prol da universalização do ensino, além de ter se tornado o principal articulador político da Conferência Mundial de Educação na Tailândia, mostrou ao mundo como é possível um órgão não governamental se organizar para ser o principal ator político de uma iniciativa mundial.

A Conferência Mundial Educação Para Todos serviu de impulso para atuação política e social mais ampla do UNICEF, com atividades práticas nos PED e em parceria com as ONGs locais, divulgando a ideia de “criança inteira” suprimindo necessidades escolares, de saúde, de

infraestrutura e até de questões familiares (Jones, 2006). Essa atuação local corroborou para a imagem positiva que o UNICEF tem perante a sociedade, fruto da sua rápida capacidade de resposta a problemas emergenciais e à amplitude de atuação nos países, em prol do desenvolvimento educacional.

Para James Grant, era preciso desenvolver ações estratégicas com resultados mensuráveis. Sua campanha mobilizou diferentes iniciativas internacionais, nacionais e locais para imunização, aleitamento materno e prevenção de mortes por desidratação diarreica. Estima-se que mais de 12 milhões de vidas tenham sido poupadas com estas iniciativas. Outro marco da direção de Grant foi sua atuação internacional na construção da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, impulsionando um plano de ação global para metas nas áreas da saúde, educação, bem-estar e proteção das crianças no mundo todo (UNICEF, 2003b).

Entre os anos de 1995 e 2005, Carol Bellamy foi a primeira mulher na presidência. Durante seu mandato, reforçou o papel das ONGs no alcance de bem-estar das crianças atendidas em todo o mundo, legitimando e fortalecendo a UNESCO dentro do sistema ONU. Bellamy defendeu cinco prioridades: imunizar todas as crianças; colocar todas as meninas e meninos na escola e fazer com que todas as escolas oferecessem educação básica de qualidade; reduzir a propagação da AIDS e seu impacto sobre os jovens; lutar pela proteção das crianças contra a violência e a exploração; e introduzir programas para a primeira infância em todos os países (UNICEF, 2003c). Em 10 anos, o UNICEF mais que dobrou suas receitas, de US\$800 milhões (1994) para mais de US\$1,8 bilhão (2004) (UNICEF, 2019).

Durante a gestão de Ann Veneman, de 2005 a 2010, o UNICEF focou numa abordagem baseada em resultados para o gerenciamento de programas e ampliação do uso de pacotes integrados de intervenções para a educação e o desenvolvimento de crianças (UNICEF, 2019). Sua liderança foi reconhecida internacionalmente sendo eleita, pela revista Forbes, em 2009, uma das 100 mulheres mais poderosas do mundo (UNICEF, 2010).

Anthony Lake tomou posse em 1º de maio de 2010. Desde então, ele reuniu esforços para atuar em países africanos com elevadas taxas de jovens com vírus da AIDS e na educação básica de países em desenvolvimento, com destaque para as parcerias público-privadas (UNICEF, 2018). Observa-se que Lake teve uma linha de trabalho em prol dos direitos humanos, e sua atuação à frente da UNICEF foi em prol das pessoas excluídas por sua etnia, gênero ou incapacidade.



Em 1º de janeiro de 2018, Henrietta Fore se tornou a sétima executiva no cargo da presidência do UNICEF. Com o projeto “Generation Unlimited” o objetivo de longo prazo passa a ser a inclusão de jovens em escolas, cursos e empregos apropriados (UNICEF, 2018a).

O UNICEF teve que lutar por sua independência política, o que nem sempre foi possível, graças à atuação de outros importantes e expressivos atores internacionais, como o Banco Mundial, e a própria agência ao qual está submetida: a Assembleia Geral da ONU. Este entrave político constitui em grande desafio para a organização que luta por uma educação orientada pelos direitos humanos (Peters, 2007), que nem sempre está na agenda destas outras Organizações Internacionais.

Em diversas oportunidades, a gestão do UNICEF criticou a atuação do BM no financiamento da educação atrelado ao ajuste macroeconômico nos países em desenvolvimento, argumentando que o ajuste deveria considerar questões mais humanas (Jones, 2006).

O impacto da UNICEF sobre a política nacional brasileira foi objeto de pesquisa de Fullgraf (2007). Para a autora, o programa do governo Lula “Bolsa Primeira Infância” estava em consonância com o anuário do UNICEF do ano anterior. Assim como no governo Fernando Henrique, o Comitê da Primeira Infância mostra a continuidade das políticas integradas com os princípios declarados do UNICEF. O comitê é uma via pela qual a organização consegue influenciar políticas para infância no Brasil, com pessoas funcionárias da organização trabalhando dentro do conselho (Fullgraf, 2007).

Entre os anos de 2004-2005, durante o mandato do ministro Tarso Genro no ministério da educação, o governo lançou dois documentos importantes: “Parâmetros de Qualidade para educação infantil” e “Padrões de infraestrutura para instituições de educação infantil” que orientaram a política nacional. Ambos os documentos expressavam a conduta da UNICEF para os países em desenvolvimento (Fullgraf, 2007).

No ensino superior, a influência dessa agência também está clara. Em dezembro de 2010, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, reuniu-se com a UNESCO para traçar planos, metas e perspectivas para a educação superior brasileira para a próxima década, 2011-2020 (Speller, Robl & Meneghel, 2012). Foi discutida a importância, a ampliação e a internacionalização do ensino superior público e privado no Brasil, o uso de

tecnologias na ampliação do acesso ao ensino na modalidade à distância, e a discussão sobre a equidade no ensino superior.

Barcelos e Rodrigues (2018) acreditam que o discurso pela educação como direito humano e dever do Estado propagado pela UNESCO, reverberado nas ações do UNICEF, por vezes é contraposto às recomendações do Banco Mundial, o que colabora para um processo de mercantilização do ensino. Assim como o BM, o UNICEF é um importante articulador político na promoção de política pública educacional de países em desenvolvimento, em especial o Brasil. Não é possível compreender a política doméstica sem entender a estrutura social internacional da qual se faz parte, em que os interesses nacionais são determinados num contexto internacional onde regem leis, normas e discernimento sobre o que é bom e apropriado (Finnemore, 1996).

### **Considerações Finais**

O Banco Mundial foi criado para financiar a reconstrução de países devastados pela Segunda Guerra Mundial, mas com o tempo mudou seu foco para oferecer auxílio financeiro para o desenvolvimento de países mais pobres. Hoje em dia, é a maior fonte financeira de assistência para o desenvolvimento, com desembolso de US\$ 60 bilhões anuais (Organização das Nações Unidas, 2020).

A atuação do Banco Mundial vai além de questões de financiamento, em direção à mudança política dos Estados socorridos. Para tanto, as cláusulas presentes nos contratos de financiamento preveem condicionalidades que afetam diretamente a política nacional. Assim, deve-se questionar o seu papel na exigência de tipos de gestão, currículo e práticas pedagógicas em cada contexto nacional.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) surgiu como um fundo emergencial para socorrer crianças vítimas de guerra, mas, se tornou uma agência de desenvolvimento com foco nos direitos humanos para atendimento ao público infantil. Neste sentido, a atuação desta organização se expandiu qualitativa e quantitativamente. De atendimentos emergenciais em parte da Europa e Ásia, para uma agência com oito escritórios regionais, 126 escritórios espalhados pelo mundo, com atendimento a 191 países e territórios, e com captação de recursos anuais nas casas dos US\$ 6 bilhões (UNICEF, 2019a), em prol do desenvolvimento humano.

As parcerias público-privadas do UNICEF, além de potencializar a responsabilidade social do setor privado, visam projetos com potencial de se tornarem políticas públicas, mostrando que a organização tem influência direta sobre a formulação de políticas nacionais (Fullgraf, 2007). Mas, questiona-se a eficácia operacional das suas ações, bem como a necessidade de maior clareza nas suas políticas educacionais e qual sua contribuição real no desenvolvimento contemporâneo.

Na visão construtivista, os Estados compartilham uma variedade de metas e valores cuja socialização lhes é sugerida por organizações internacionais e não governamentais (Mingst, 2009). Nesta perspectiva, o interesse está nos processos de formação da estrutura social e seus efeitos, pois “as preferências dos Estados são influenciadas e constituídas por normas sociais, regras culturalmente determinadas e discursos historicamente construídos” (Finnemore, 1996, p. 15). A contextualização histórica da atuação do BM e do UNICEF reforçam a emergência do construtivismo pois mostra o papel tanto de ideologias e identidades como da persuasão para compreender as decisões nas políticas públicas educacionais em diversos Estados nacionais.

Esta reflexão é necessária, visto que, nos últimos anos, embora o financiamento para educação no Brasil e outros países em desenvolvimento tenha aumentado, e tendo sido influenciada por organizações internacionais, a qualidade educacional não acompanhou o investimento. Dados da OCDE revelam que, a despeito do aumento do investimento educacional, países latinos e caribenhos estão pelo menos dois anos atrás dos países da OCDE, em relação ao conhecimento em matemática, leitura, habilidades de pensamento crítico; e estão mais defasados ainda quando comparados aos países asiáticos (Bruns & Luque, 2015).

Portanto, deve-se questionar a responsabilidade sobre os resultados não alcançados, e sobre o dinheiro público mal investido. Contudo, não se pode negar que houve recomendações bem-sucedidas, como é o caso das políticas educacionais de inclusão social. Na gestão do Banco Mundial, busca-se uma organização operacionalmente sólida na resposta às demandas mundiais. O equilíbrio entre a política e a operação desta organização é algo com que os seus gestores sempre se preocuparam. As políticas educacionais são possíveis quando não há distorções nesta relação.

Por fim, observa-se um subinvestimento dos PED em categorias específicas de educação: os cursos vocacionais e técnicos, uma vez que as orientações internacionais não as incluíam. O resultado foi a priorização da formação de mão-de-obra minimamente qualificada, enquanto a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico ficaram esquecidos. Além disso, a falta de investimentos na valorização dos professores e compras de livros dificultaram a formação de capital intelectual nos países seguidores destas políticas. Nos últimos anos, investimentos expressivos foram destinados a laboratórios e ao ensino superior, sem antes preparar os países com experiência profissional que permitisse um salto de qualidade da educação.

Enquanto o UNICEF teve sua identidade de gestão relacionada ao executivo principal da organização, o Banco Mundial jamais mudou o foco nos objetivos financeiros da sua instituição, mesmo ampliando sua atuação para áreas sociais. Uma das explicações para isto é o fato de que o Banco Mundial possui um sistema de tomada de decisão autônomo, enquanto o UNICEF é subordinado à Assembleia Geral da ONU.

Assim, sugere-se pesquisar sobre a influência dos modelos de tomada de decisão destas organizações internacionais nas suas ações educacionais. Ou ainda, estudar a personificação da gestão dentro das organizações. Outra possibilidade de pesquisa futura está relacionada às características de líderes destas organizações internacionais a fim de identificar se existe um tipo de liderança mais proeminente quando se trata de assuntos específicos, como os educacionais.

## **Referências**

- BANCO MUNDIAL. (2010). **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos**. Washington, D.C.: Banco Mundial. (Relatório técnico).
- BANCO MUNDIAL. (2016). **Relatório anual de 2016**. Washington, D.C.: Banco Mundial. (Relatório técnico).
- BARACUHY, Braz. (2006). A crise da Liga das Nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira. **Contexto Internacional**, 28 (2): 355-397. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-85292006000200002>.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. (2010). Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? **Economia**, 11 (2): 265-303.
- BARCELOS, Márcio; RODRIGUES, Marcio Silva. (2018). Concepções de política pública e práticas discursivas: Uma análise sobre as políticas para a Educação Superior nos Governos

Lula (2003-2010). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25 (123): 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25>.

BARRERA-OSORIO, Felipe; PATRINOS, Harry Anthony; FASIH, Tazeen. (2009). **Decentralized Decision-Making in Schools**. Washington, D.C.: World Bank.

BECKER, Gary S. (1964) **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**. 3rd Edition, The University of Chicago Press, Chicago.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. (2011). Educação e Economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. **HISTEDBR On-line**, 44: 92-106.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. (2014). **Instituições Internacionais e Educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade de São Paulo (Orientadora: Profa. Dra. Adriana Schor).

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. (2015). **Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean**. Washington, D.C.: Latin American Development Forum, World Bank Group, . <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>

CHANDLER, David. (2004). **Constructing Global Civil Society: Morality and Power in International Relations**. Londres: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230005846>.

COX, Robert. (1968). Education for development. **International Organization**, 22 (1): 310-331. <http://dx.doi.org/10.1017/S0020818300013588>.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. (2019). Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociedade Capitalista. **Roteiro**, 44 (3): 1-24. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i3.23206>.

FINNEMORE, Martha. (1996). **International Interests in International Society**. London: Cornell University Press. <http://dx.doi.org/10.7591/9781501707384>.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. (2007). **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. Dissertação de Mestrado, apresentada à PUC (Orientadora: Profa. Dra. Maria Machado Malta Campos).

HEYNEMAN, Stephen Paul. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. **International Journal of Education Development**, 23: 315-337. [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(02\)00053-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(02)00053-6).

HERZ, Mônica; HOFFMAN, Andrea Ribeiro. (2004). **Organizações Internacionais: histórias e práticas**. São Paulo: Campus.

JONES, Phillip. (2006). Elusive mandate: UNICEF and educational development. **International Journal of Educational Development**, 26: 591-604. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.003>.

KING, Kenneth. (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. **Comparative Education**, 43 (3): 377-391. <http://dx.doi.org/10.1080/03050060701556331>.

- LEMOS, Flávia Cristina Silveira. et al. (2017). UNICEF, infância, educação e práticas de proteção de direitos no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, 51 (2): 388-404. <http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n2p388>.
- MENASHY, Francine; READ, Robyn. (2016). Knowledge banking in global education policy: a bibliometric analysis of World Bank publications on public-private partnerships. **Education Policy Analysis Archives**, 24: 95. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2523>.
- MINCER, Jacob (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. **Journal of Political Economy**, 66 (4): 281-302. <http://dx.doi.org/10.1086/258055>.
- MINCER, Jacob (1974). **Schooling, Experience, and Earnings**. Cambridge (USA): National Bureau of Economic Research.
- MINGST, Karen. (2009). **Princípios de relações internacionais**. São Paulo: Campus.
- MITCHELL, Douglas E.; MITCHELL, Ross E. (2003). The Political Economy of Education Policy: The Case of Class Size Reduction. **Peabody Journal of Education**, 78 (4): 120-152. [https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7804\\_07](https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7804_07)
- MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. (2014). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**, 39 (4): 1137-1152. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>.
- MOTA JÚNIOR, William Pessoa. (2019). O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, 24 (1): 213-233. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-407720190001000012>.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2009). Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, 15 (28): 45-62. <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v15i28.3520>.
- ONUF, N. (1998). Constructivism: a User's Manual. In KUBÁLKOVÁ, Vendulka; ONUF, Nicholas; KOWERT, Paul. (ed.). **International Relations in a Constructed World**. New York: M. E. Sharpe, Inc., 59-78.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. (2020). **Banco Mundial**. Disponível em: [<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>]. Acesso: 10/03/2020.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. (2014). Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). **Topoi**, 15 (29): 527-564. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X015029006>.
- PETERS, Susan. (2007). “Education for All?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. **Journal of Disability Policy Studies**, 18 (2): 98-108. <http://dx.doi.org/10.1177/10442073070180020601>.
- PINHEIRO, Leticia; BESHARA, Gregory. (2011). Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. In PINHEIRO, Leticia; MILANI, Carlos. (ed.). **Política externa brasileira: a política das práticas e a prática das políticas**. Rio de Janeiro: FGV.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. (2017). **Os 8 Objetivos do Milênio (ODM)**. Disponível em: [<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/post-2015.html>]. Acesso: 15/04/2018.

SCHULTZ, Theodore. (1964). **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. (ed.). (2012). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC.

UNITED NATIONS. (1974). **Declaration on the Establishment of a New International Economic Order**. Nova Iorque: Un Documents. (Relatório técnico).

UNESCO. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990**. Paris: Unesco. (Relatório técnico).

UNICEF. (2003). **Maurice Pate biography**. Disponível em: [Maurice Pate biography | About UNICEF | UNICEF]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2003a). **Henry R. Labouisse biography**. Disponível em: [https://sites.unicef.org/about/who/index\_bio\_labouisse.html]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2003b). **James P. Grant biography**. Disponível em: [https://sites.unicef.org/about/who/index\_bio\_grant.html]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2003c). **Carol Bellamy biography**. Disponível em: [https://sites.unicef.org/about/who/index\_bio\_bellamy.html]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2010). **Ann M. Veneman biography**. Disponível em: [https://sites.unicef.org/about/who/index\_53479.html]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2018). **Anthony Lake biography**. Disponível em: [https://sites.unicef.org/about/who/media\_53427.html]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2018a). **Henrietta H. Fore biography**. Disponível em: [https://sites.unicef.org/about/who/media\_102364.html]. Acesso: 15/04/2020.

UNICEF. (2019). **Annual Report 2018**. Nova Iorque: Unicef. (Relatório técnico). Disponível em: [https://www.unicef.org/media/55486/file/UNICEF-annual-report-2018%20revised%201.pdf]. Acesso: 15/04/2018.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hulya Kosar. (2012). Global Education Policy and International Development: an Introductory Framework. *In* VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hulya K. (ed.). **Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies**. London: Bloomsbury.

WENDT, Alexander. (1992). Anarchy is what States make of it: the social construction of power politics. **International Organizations**, 46 (2): 391-425. <http://dx.doi.org/10.1017/S0020818300027764>.

WORLD BANK. (1974). **Education: Sector Working Paper**. Washington, D.C.: World Bank. (Technical report).

WORLD BANK. (1994). **Higher Education: The Lessons of Experience. Development in Practice**. Washington, D.C.: The World Bank. (Technical report).