

## **SIGNIFICADOS DISCURSIVOS SOBRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA AÇÃO POLÍTICA: OS RELATÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO**

***LOS SENTIDOS DISCURSIVOS DE LA CIENCIA Y LA EDUCACIÓN EN LA ACCIÓN  
POLÍTICA: LOS INFORMES DE DESARROLLO.***

***DISCURSIVE MEANINGS ON SCIENCE AND EDUCATION IN POLITICAL ACTION:  
THE DEVELOPMENT REPORTS.***

Sayra Benítez ARENAS<sup>1</sup>  
Antonio Luzón TRUJILLO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os relatórios e documentos de recomendação publicados pelas organizações internacionais podem ser abordados como representações discursivas do exercício do poder, quando, por um lado, mostram a relação entre países e organizações supranacionais e, mesmo assim, definem o significado dos diferentes campos de ação política que são seu objeto de análise. Os relatórios de desenvolvimento abordaram esses campos por 40 anos, nos quais suas concepções mudaram. A partir da análise crítica do discurso, propõe a estrutura geral dos relatórios é reconstruída como um gênero, no qual temas e indicadores são associados como formas de significância. Conclui-se que a mudança nos sentidos da educação e da ciência tem impacto na desvalorização do primeiro, em termos de desenvolvimento, e uma nova avaliação do segundo, que determina uma dupla existência entre os dois.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política educacional. Análise de discurso. Ciência e sociedade.

**RESUMEN:** *Los informes y documentos de recomendación publicados por las organizaciones internacionales pueden abordarse como representaciones discursivas del ejercicio de poder en tanto que, por un lado, dejan ver la relación entre los países y organizaciones de nivel supranacional y por otro delimitan el significado de los distintos campos de acción política que son su objeto de análisis. Los informes de desarrollo han abordado dichos campos a lo largo de 40 años, en los cuáles sus concepciones han cambiado de manera recurrente. En el marco de análisis crítico del discurso se reconstruye la estructura general de los informes como un género, en el que se asocian temas e indicadores como formas de significación. Se concluye que el cambio de los sentidos de la educación y la ciencia repercute en una devaluación de la primera, en términos del desarrollo, y en una nueva valoración de la segunda, lo cual determina una existencia paralela entre ambas.*

**PALABRAS CLAVE:** *Análisis del discurso. Ciencia y sociedad. Política educativa.*

<sup>1</sup> Mestre em Educação Universidad Nacional de Colômbia. Doutoranda em Ciências da Educação Universidad de Granada, España. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-2760-4069>. E-mail: sayra.benitez@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia e Ciências da Educação Universidad de Granada. Professor titular do departamento de pedagogia da Universidad de Granada, Espanha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>. E-mail: aluzon@ugr.es

**ABSTRACT:** *Reports and suggestion documents by international organizations can be analyzed as discursive representations of power exercising, as long as they disclose relations between supranational organizations and their member countries and delimit the meanings of political fields. During the last 40 years, the development reports have been dealing with those fields and their meanings, which have changed permanently. In the context of the Critical Discourse Analysis, this article reconstructs general structure of reports as genres in which meanings rely on the association of topics and indicators. The general conclusion stands that the meaning changes has influenced in a devaluation of the education, in terms of economic development, and a valuation of the science and has determined a parallel existence of both.*

**KEYWORDS:** *Educational policy. Discourse analysis. Science and society.*

## Introdução

A ciência e a tecnologia como um campo que emerge nos discursos políticos, desde os anos 40 do século passado, parecem ser fundamentadas em uma suposição essencial: o conhecimento é uma via de progresso e de desenvolvimento econômico para os países. Assim sendo, a educação é um campo que deveria ter uma implicação direta nessa relação causal ciência-desenvolvimento. No entanto, a partir do discurso, tal relação esta determinada por umas formas delimitadas de conceber não só o desenvolvimento, como também a educação em si, no marco do bem-estar dos países e que se molda em diferentes instâncias, entre as quais os organismos internacionais têm um lugar privilegiado. Pode-se assim compreender a educação a partir de duas perspectivas: como método de uma política social própria de um *Estado de bem-estar*, a qual é um fator chave para a empregabilidade e exercício cidadão, o que a constitui como fator determinante do desenvolvimento econômico, cuja vinculação vai além da geração de Bem-estar para situar-se como fator de inovação e produtividade. Esta última dimensão implica nexos distintivos do bem-estar, dado que se refere à suposição sobre a relação positiva entre educação e desenvolvimento a partir da qual se expressa no documento umnexo entre a ciência e a tecnologia. A respeito da ciência, vários autores tem proposto um momento chave de sua incursão no discurso político a partir de determinados “estilos de ciência”. De maneira específica, Elzinga e Jamison (2006) propõem diferenciar as políticas científicas da política de ciência, uma vez que, enquanto a primeira pode ser entendida como o conjunto de ações que se desenham ou empreendem a partir dos governos, a segunda se refere ao exercício de poder a partir do uso da ciência como fator político. Como se estrutura este marco relacional?

Existem pelo menos três conceitos de entrada, para entender a relação declarada entre ciência e educação, sempre a partir do documento, com base em teorias econômicas, relatórios de desenvolvimento, alguns estudos empíricos em países de grandes indústrias e periodizações históricas sobre o pensamento econômico na educação: política social, política científica e, como uma conjunção entre as duas, a relação educação-desenvolvimento. A fim de contextualização, o conceito de política social, de acordo com Riquelme e Llamas (2011), pode ser entendido como o resultado da mediação necessária entre bem estar econômico e bem comum, responsabilidade do Estado, a partir da divisão social que impactou a classe trabalhadora (dialética conflitiva) na nova sociedade industrializada.

A representação política deste bem-estar comum se desenvolve a partir de um Estado de Bem-estar, um modelo de intervenção pública e de ação privada (cooperação e mutualidade) que funciona atualmente, cujos métodos de assistência implicam na garantia da saúde, da educação, da segurança social, da proteção básica e complementar e, em geral, da assistência social (RIQUELME; LLAMAS, 2011). Posto que este bem-estar possa ser dotado tanto pelo Estado quanto pela ação privada, os métodos de bem-estar se concebem como “serviços” sociais, que, no caso da Educação, Rogel Dale (2002) coloca no Acordo Geral do Comércio de Serviços (GATS, siglas em inglês), da Organização Mundial do Comércio.

Outra margem da educação, que tem um forte vínculo em sua concepção como serviço social, está incorporada na hipótese central de vários dos primeiros relatórios sobre o desenvolvimento econômico do Banco Mundial, nos quais o nível educacional está causalmente ligado ao salário. Neste sentido, a educação seria um fator de melhora econômica, um elo que se aprofunda na hipótese em torno da relação positiva entre educação e crescimento econômico, cujo impacto iria além do círculo familiar ou social do trabalhador para influenciar o cenário da empresa e do setor, que também seriam beneficiários da educação como serviço social. Del Campo e Salcines (2008) propõem uma periodização histórica acerca do pensamento econômico na educação, que se desenvolve a partir do final do século XVIII com base em hipóteses que associam as destrezas do trabalhador com o aumento de produtividade, a atividade produtiva com um maior nível educativo e, portanto, a concepção de sujeito como valor de produção. Tudo que foi dito anteriormente pode ser compreendido a partir da emergência da Teoria do Capital Humano (DEL CAMPO; SALCINES, 2008), cuja concepção se fortalece a partir das políticas de ciência e tecnologia, a partir de um enfoque do desenvolvimento econômico baseado no progresso tecnológico, a competitividade e a produtividade. A incursão do conceito de Capital Humano na relação entre educação e competitividade dos países permite observar a transição do campo educativo

em termos de política. A vinculação entre educação e desenvolvimento econômico pode ser feita de maneira clara na Educação Superior. Moreno e Ruiz (2010) descrevem a cadeia cíclica que se desenvolve a partir do investimento em pesquisas nas universidades, que começa com a descoberta científica, segue com sua difusão e com a avaliação das invenções, para concluir com a concessão de patentes, a venda de tecnologia e negociação de licenças. Embora o estágio inicial da cadeia ocorra na pesquisa universitária, os autores problematizam o assunto das reformas que promoveram o a falta de financiamento das Universidades públicas na América Latina, por ser identificado como fator regressivo para a economia estatal.

Do ponto de vista historiográfico, a ciência se identifica como fator político-econômico a partir o final do século XVII na Europa. De acordo com Elzinga e Jamison (1996), esta relação se enuncia a partir de marcos como a revolução científica na academia no século XVII; o auge da ciência experimental e de organizações para o progresso da ciência, no século XVIII; uma política científica corporativa, de corte industrial que propôs vínculos estreitos entre a universidade e a indústria, no século XIX e o fortalecimento de fundações corporativas para a ciência como Ford e Rockefeller, nos primeiros anos do século XX. No entanto, é a partir do período entre guerras, quando a ciência é um instrumento de controle estatal pelo desenvolvimento militar (relação poder-ciência) e no contexto da II Guerra Mundial que se fortalecem para além dos vínculos com a academia.

Neste caso, a partir do marco mais problemático, a respeito do rol da ciência na política dos Estados-Nação, há três temas centrais que são discutidos na dinâmica de institucionalização política global: 1) a ciência como uma cultura de homogeneização e isomorfismo institucional devido a suas formas de padronização e, neste sentido; 2) a dissociação de suas ações durante a aterrissagem das linhas de política nos países em desenvolvimento, enquanto formas padronizadas, que impacta em; 3) uma racionalização da vida social em temas como o meio ambiente, os direitos humanos, a educação e a democracia, entre outros (DRORI; MEYER; RAMÍREZ; SCHOFER, 2006). Essa naturalização do ambiente social em termos dos modos de operar a ciência é entendida como uma forma cultural, característica do sistema moderno. A institucionalização de ambos os campos afeta sua reinterpretação, por exemplo, na formação de capital humano em relação ao valor do trabalho na educação (DRORI, 2006).

A estrutura conceitual anteriormente exposta se propõe em razão de compreender o contexto interdisciplinar do estudo discursivo de que trata o presente artigo. A exaustiva pesquisa de ROGER DALE (1999) sobre globalização na educação abre um panorama de

pesquisa que, do ponto de vista documental, desenvolve-se em torno da hipótese sobre a função do discurso como ferramenta de apoio à institucionalização política supranacional. Nesse sentido, Dale propõe que um dos mecanismos tradicionais de influência externa de organizações internacionais é a mudança de paradigma de um “policy learning”, ou aprendizado de políticas, do qual os problemas entre regiões ou nações são transferidos e equacionados.

Neste contexto, o presente artigo tem por finalidade explorar a partir do discurso, a maneira pela qual se constroem os enunciados e, portanto, os significados e sentidos da ciência e da educação, como campos de ação política, nos relatórios de desenvolvimento do Banco Mundial nos anos 1980, 1990, 2000 e 2010. Os relatórios são abordados como insumos documentais e, por conseguinte, discursivos, de ordem política, ou seja, gerados por organismos que se orientam a partir de ferramentas como a avaliação e a geração de recomendações de ação.

De acordo com os documentos, o Banco Mundial se constitui como uma entidade física que representa uma espécie de referente de apoio técnico e financeiro, cujos objetivos e história podem dar conta das orientações acerca da ordem econômica de certas regiões desde 1977, ano de publicação de seu primeiro *Informe de Desarrollo Mundial*. O Banco, constituído na década de 40 como parte do programa de recuperação econômica para os países altamente afetados pela Segunda Guerra Mundial, tem, desde então, seus eixos de trabalho no desenvolvimento econômico e pobreza (estados antagônicos): “[...] A situação econômica solicitava uma nova ordem internacional baseada em um programa de políticas econômicas para o desenvolvimento e, sobretudo, de políticas de estabilização para as economias danificadas pelo conflito bélico. [...]” (MARTÍNEZ; SOTO, 2013, p. 35). O objetivo de seus relatórios é dar conta, então, do estado de desenvolvimento econômico em cinco continentes, que está diretamente associado a outros padrões de vida, relacionados, por sua vez, com o bem estar econômico e social (os indicadores de desenvolvimento). Tais padrões de vida se constituem como o objetivo da canalização de recursos (empréstimos) e de saber por meio da assistência técnica, desde os países desenvolvidos até os países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1977).

Em primeiro lugar, os relatórios são entendidos como realizações de poder por meio de sua escrita, especialmente por seu auto reconhecimento como documentos orientadores, políticas específicas no marco da relação que o Banco Mundial tem com os países em desenvolvimento. Na perspectiva acerca da análise discursiva como estratégia de pesquisa social, Norman Fairclough (2003) afirma que os textos como feitos sociais têm efeitos causais

que se relacionam com as mudanças: de forma de pensar, de conhecimento e de concepções sobre a educação ou arquitetura (ou qualquer outro campo da vida social): “[...] em resumo, os textos têm efeitos causais e contribuem com as mudanças que ocorrem nas pessoas (suas crenças e atitudes), as ações, as relações sociais e o mundo material. [...]”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). A partir da ação analítica, para Fairclough (2003) o discurso tem três formas de representação social: os gêneros (formas de agir), os discursos (formas de representar) e os estilos (formas de ser). Entendidos como uma forma de enunciação de poder, os documentos de recomendação e relatórios são analisados como gêneros (pois são as formas da ação discursiva dos organismos internacionais, embora não sejam as únicas) e como discursos implicam na representação de campos políticos como ciência e educação. De maneira mais complexa, os gêneros, como formas de ação, funcionam em consonância com outros gêneros que interconectam as representações e a ação:

As formações das cadeias de gênero aumentam a possibilidade de as ações transcenderem as diferenças espaciais e temporais, pois conectam eventos sociais a diferentes práticas sociais, em diferentes países e épocas; dessa maneira, a união entre os gêneros facilita e aprimora a capacidade de 'ação à distância', característica da 'globalização' contemporânea que, nessa mesma linha, facilita o exercício do poder. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).<sup>3</sup>

É assim que o discurso enquanto forma de representação de ações, relações e formas de operação é analisado aqui como exercício de poder: a intencionalidade declarada dos documentos de recomendação que inclui filtros avaliadores dos países a partir da configuração do conceito de desenvolvimento e de suas relações com a educação e com a ciência. Deste modo, se delimita uma lógica globalizante: verdades absolutas, recomendações sobre o que e como da política e definição e avaliação unilateral dos campos de ação política.

A respeito dos recursos discursivos, as opiniões ou pressupostos (*assumptions*) como recurso discursivo do exercício de poder são os mais utilizados nos documentos de recomendação. Para Fairclough (2003) há três tipos de opiniões: de existência (algo em efeito existe); suposições sobre o que é e o que poder ser ou aquilo que será (proposicionais); e de valor, aquilo que é ou não desejável. Outro tipo de suposição reconhecível é a implicação lógica, na qual se declaram estados de coisas e de países (desenvolvidos ou em desenvolvimento), cuja caracterização é generalizada e configura sentidos unívocos.

<sup>3</sup> Las formaciones de cadenas de género aumentan la posibilidad que tienen las acciones de trascender diferencias espaciales y temporales, dado que conectan eventos sociales con prácticas sociales diferentes, en diferentes países y épocas; de este modo la unión entre los géneros facilita y potencia la capacidad de ‘acción a distancia’, rasgo propio de la ‘globalización’ contemporánea que, en esta misma línea, facilita el ejercicio de poder. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 66).



É dessa forma que, por sua condição textual, os relatórios de desenvolvimento são um foco de interesse de análise discursiva por cumprirem as seguintes condições: 1. Constituem-se como um gênero que se constrói no marco da relação de influência do Banco com seus países membros a partir de umas apostas de verdade e de existência; 2. A partir de sua enunciação, se constroem uma série de hipóteses, expressas em recomendações, que se funda em relações de causa-efeito (conjecturas), configuradas a partir de um marco de hipótese ligada em todos os casos de desenvolvimento (a relação educação-desenvolvimento, por exemplo) e 3. Sua condição de enunciação impessoal, cuja autoria se refere ao Banco Mundial como ente que fala, implica que as conjecturas são emitidas por um não sujeito que as torna indiscutíveis: se colocam como verdades universais, pertencentes a um campo comum, acordado e discutido amplamente. Trata-se, então, de observar e descrever as relações explícitas entre o conceito de desenvolvimento, posicionado pelo Banco, e pela ciência e educação nos relatórios do Banco Mundial dos anos 1980, 1990, 2000 e 2010. Os documentos do final da década foram selecionados, enquanto nesses períodos as transições do sentido dos campos em questão podiam ser observadas.

### **Relações causais entre temas e indicadores: conjecturas de existência.**

Dado que a organização macroestrutural dos relatórios se apresenta a partir da seleção de temas desagregados em indicadores, tais associações podem ser analisadas como conjecturas de existência. Assim, ainda que em sua versão de 1977 o relatório não incluía ainda indicadores, se dá conta da informação de cada continente em termos de número de população, índice de produtos e serviços per capita, e empréstimos concedidos. Já no ano de 1980, o Relatório do Banco Mundial inclui um grupo de 24 indicadores de desenvolvimento, que têm a ver com temas ou âmbitos de observação: i. Desenvolvimento social e econômico em um contexto de escasso apoio internacional e; ii. As taxas de pobreza. Dessa forma, o escopo é constituído por indicadores gerais, dentro dos quais existem subtópicos que, como um todo, podem ser entendidos como a visão de desenvolvimento desse organismo. Sob a nomenclatura de Indicadores básicos se situam: população, área, produto nacional bruto per capita, inflação, alfabetização de adultos, expectativa de vida e produção de alimento per capita. A Educação como indicador abarca dois temas: número de pessoas matriculadas no ensino fundamental, médio e ensino superior e alfabetização de adultos por faixa etária. A educação determina sua existência na cobertura.

Na versão de 1990, há somente sete indicadores que agrupam diferentes temas: indicadores básicos; produção, absorção doméstica, conta monetária e fiscal, transações

internacionais, financiamento externo e recursos humanos. Cinco dos sete indicadores são de natureza claramente econômica, e outros dois visam à qualidade de vida. O último indicador, Recursos humanos, agrupa a educação, a saúde, o crescimento, a fertilidade, distribuição de imposto, urbanização e desenvolvimento das mulheres. A educação deixa de ser tema para se tornar um indicador da existência do “Capital Humano”, conceito próprio do crescimento econômico.

No relatório do ano 2000, no qual se dá conta de um índice preocupante da pobreza mundial, os indicadores de desenvolvimento são cinco: Pessoas, Meio ambiente, Economia, Estados e mercados e Vínculos internacionais. Nesta versão, a educação se situa como um tema de primeiro indicador: Pessoas. Está constituído por subtemas referentes a gasto público em educação, taxa líquida de matrícula, porcentagem de coortes que atingem o 5º ano e idade de escolarização. A existência da educação está determinada pela assistência social expressa de novo em cobertura. Por outro lado, a ciência e tecnologia aparecem neste relatório (pela primeira vez) como parte do indicador de Estados e mercados, junto com meios de comunicação, servidores de internet, número de cientistas e engenheiros em I+D, exportações de alta tecnologia e número de solicitação de patentes. A ciência e a tecnologia se determinam politicamente pelos mercados.

No relatório do ano 2010 se conservam os cinco indicadores gerais da década anterior: Pessoas, Meio ambiente, Economia, Estados e Mercados e Vínculos internacionais. Para cada indicador se propõe um marco comparativo e de referência em razão dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU, 2000), como uma forma multifacetada de entender a pobreza. A respeito dos indicadores próprios do Banco Mundial, a Educação contempla os aspectos referentes a aportes em educação; participação em educação; eficiência da educação; culminação e resultados em educação; e lacunas em educação por salário e gênero. O indicador de ciência e tecnologia se mantém em Estados e mercados, mas da mesma forma que na educação, contempla mais aspectos que na década anterior e, além disso, abarca temas que estavam em seu mesmo nível hierárquico na versão anterior: pesquisadores em I+D, técnicos em I+D, artigos em revistas de ciência e tecnologia, gasto em I+D, exportações de alta tecnologia, regalías a ganhos por licenças, aplicações a patentes e a marcas registradas.

## **Relações causais: conjecturas de causa e efeito**



A partir do primeiro relatório, a educação se vincula de modo positivo ao desenvolvimento. Em 1980, se desagrega tal relação a partir da educação como parte do fator Recursos humanos, o qual se entende como o conjunto de *skills* valorizadas não só no sentido da operação de processos laborais, como também como fonte para a tomada de decisões em investimento e inovação que se referem a três níveis educacionais (primary, secondary and higher and vocational education and training), bem como as prioridades de tal investimento: acesso, uso e qualidade (BANCO MUNDIAL, 1980).

Em 1990, a relação entre crescimento econômico e progresso em educação se incorpora no marco do conceito de “Capital humano”, entendido como uma das chaves para reduzir a pobreza; o que revela uma implicação lógica que relaciona positivamente o progresso econômico e a educação, entendida como desenvolvimento de habilidades... “[...] O principal ativo da pobreza é o tempo de trabalho. É acrescentada à educação a produtividade deste ativo. A nível individual, o resultado é um aumento na renda [...]” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 80). Por outro lado, é possível situar o aspecto matrícula por faixa etária e nível educacional (fundamental, médio e superior<sup>4</sup>) que, nesta versão não se refere à educação superior, como uma constante na concepção do progresso educacional e, em termos de análise de desenho de política, como um serviço social.

O ano 2000 marca diferenças importantes frente à concepção de desenvolvimento. A educação, por exemplo, já não está associada a Recursos Humanos, tema que desaparece, mas ao tema Pessoas. A educação concebe apenas até o nível fundamental o que estabelece uma diferença fundamental com os relatórios das duas décadas anteriores: o ensino médio, técnico e superior desaparecem como indicador de desenvolvimento. As recomendações em ciência e tecnologia apontam para o investimento efetivo do setor privado, a incursão em mercados internacionais, a redução de desigualdades e o acesso à infraestrutura e conhecimento nas áreas de pobreza. Pode-se inferir que os aspectos ciência e tecnologia se referem a I+D, exportação de alta tecnologia e patentes com o qual o tema se enquadra nas dinâmicas industriais próprias dos mercados internacionais e se posiciona como um saber a ser adquirido, por parte dos países em desenvolvimento.

No ano 2010 a educação foca em gastos públicos na educação, participação na educação (entendida como matrícula), mas se adicionam os indicadores eficiência da educação, “culminância e resultados em educação e lacunas em educação por salário e gênero”. O salário é um tema novo da relação apresentada educação-desenvolvimento. A

<sup>4</sup> N. da T.: A versão em espanhol conta com expressão “*terciaria*” que remete à “*educación terciaria*”. Entendemos essa expressão como “ensino superior”.

ciência e a tecnologia, exportações de alta tecnologia, recursos e regalias por licenciamento, e aplicações a patentes e a marcas registradas. Assim, se aprofunda o caráter comercial da investigação, que deve estar orientado ao desenvolvimento tecnológico.

## Conclusões

A análise dos relatórios permite ratificá-los como gêneros uma vez que configuram formas de existência dos campos que são objeto de sua avaliação e análise e, em última instância, referência para a organização de contextos governamentais (como devem ser e como devem estar estruturados). Para mais, a hierarquização de alguns temas de política frente à busca do desenvolvimento econômico concede protagonismo a um e a outro. Assim, os documentos de recomendação são um gênero que implica uma relação social de base: as pautas de tal relação se estabelecem no documento base de análise e avaliação do organismo até outros, que podem ser países ou setores econômicos.

Nesta lógica, os relatórios de desenvolvimento permitem dar conta das mudanças que se têm operado no interior do discurso acerca da educação e da ciência e tecnologia que, em conjunto com outros temas focalizados pelo relatório, também dão conta das mudanças no interior da concepção de desenvolvimento. Tais mudanças se constituem a partir da localização de algumas conjecturas (incorporadas como premissas) que podem ser inferidas nos documentos e que, como se mostrou anteriormente, têm se ressignificado nos últimos 40 anos. Este fato determina também a relação de influência e de poder que se exerce através dos documentos de recomendação de política.

Neste panorama há um exercício discursivo que demarca a constituição geral dos sentidos da ciência e tecnologia e da educação: os indicadores se reagrupam sempre em função de um tema maior, o que delimita os âmbitos de operação dos setores objeto, enquanto sua forma de entendê-los a partir da política. Percebe-se, então, que a educação deixou de ser um indicador por si só e foi posteriormente mobilizada em áreas associadas à política social, longe da política produtiva em termos de desenvolvimento. Essa virada coloca a primeira distância essencial entre ciência e tecnologia e educação como setores, uma vez que seus indicadores, concepções e recomendações de políticas são paralelos.

Por outro lado, as modificações constantes das premissas acerca da relação entre progresso econômico e educação, ciência e tecnologia e, paralelamente a atribuição de novos valores a partir do discurso, ao longo dos últimos quarenta anos, constituem uma fonte

fundamental de revisão em razão de verificar se as orientações de política nestes dois campos na América Latina têm absorvido tais mudanças.

Outro aspecto essencial para a análise é a conceptualização que emerge acerca do desenvolvimento econômico, a qual se infere a partir da associação entre tal desenvolvimento e outros temas chave. É interessante verificar que, apesar de (ou graças a) os escassos avanços econômicos reportados nos mesmos relatórios, nos países focalizados como de economias em risco, os temas se limitam ou se ampliam em cada versão. Observa-se, então, como para 1977 se enunciavam só alguns temas, dentro dos quais se inclui a educação, mas não a ciência e tecnologia, para logo desaparecer e ser incluída em temas mais amplos como Recursos Humanos e Pessoas. Além disso, em 1980 a educação é concebida em todos os seus níveis; ao contrário, nos últimos anos se focaliza apenas no ensino fundamental. Ciência e tecnologia são assumidas como indicadores do tema Estados e Mercados a partir do ano 2000.

Assim, a estrutura dos tópicos no campo de observação e seus respectivos indicadores passam por importantes modificações nas diferentes versões do relatório do BM. Acontece que os indicadores estabelecem relações causais com o desenvolvimento e estas aparecem não se sustentar, ao menos a cada 10 anos: como conjecturas, as implicações lógicas (suposições ao fim) que fundamentam o discurso do Banco Mundial, são modificadas em cada período temporal.

Outros aspectos importantes podem ser mencionados como síntese de análise. O primeiro deles cumpre as concepções erigidas nos campos de ação no discurso do Banco Mundial: redutíveis a indicadores (não há definições explícitas para nenhum deles) e associados ao desenvolvimento, os campos são reconfigurados a cada dez anos de novas maneiras de entender os significados existentes: Educação para aumentar a renda e reduzir a pobreza? Educação para aumentar a empregabilidade? Educação para reduzir a desigualdade de gênero? Como estratégia adequada dos relatórios, levanta várias questões do escopo da investigação: como afeta a variação acerca do conceito de desenvolvimento econômico aos países observados? Como se concebe a educação e a ciência e tecnologia em cada relatório? Que tipo de impacto nos documentos de política dos países observados representa tais reconfigurações?

Um aspecto essencial é o trânsito da educação como setor ou tema chave para o desenvolvimento, entendido como um serviço social. Deste modo, por exemplo, insistir na cobertura em educação ou na igualdade de gênero parece constituir uma preocupante aliança entre o Banco Mundial e os governos: trabalhar de maneira sustentada sobre o aspecto social da educação para cumprir metas de desenvolvimento implica na anulação sistemática de

outros de seus valores como a pesquisa de base, o reconhecimento regional e nacional ou a construção de saber situado, valores outorgados aos mercados. E é nesses mesmos aspectos em que se distancia igualmente da ciência e da tecnologia quando é entendida como um sujeito de Estados e mercados, porque omitem os outros valores da ciência, especialmente aqueles relacionados à pesquisa que advém do processo educacional. Privilegiar a ciência para a comunicação global entre os pares ou ainda para potencializar os mercados é uma visão contestável da mesma. Como é este novo âmbito para discutir e falar de ciência a partir dos mercados?

Por outro lado, o compromisso numérico com o desenvolvimento se constitui como uma referência para outros países, mas uma referência de baixos padrões que indica mais a tomada de decisões sobre o investimento de recursos governamentais do que a projeção dos campos (tópicos). Ocorre de igual modo na educação, na ciência e na tecnologia.

## REFERÊNCIAS

DEL CAMPO, O.; SALCINES, J. El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX. **Revista de la educación superior**, México, n. 37, p. 45-61, 2008.

ELZINGA, A.; JAMISON, A. El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología. **Revista Zona Abierta**, Madrid, n. 75/76, 1996. Disponível em: [http://docs.politicascsti.net/documents/Teoricos/ELZINGA\\_JAMISON.pdf](http://docs.politicascsti.net/documents/Teoricos/ELZINGA_JAMISON.pdf). Acesso em: 16 fev. 2020.

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of education policy**, Londres, n. 14, p. 1-17, 1999

DRORI, Gili; MEYER, J.; RAMÍREZ, Francisco; SCHOFER, E. **La ciencia en la política mundial moderna**. Institucionalización y globalización. Barcelona: Ediciones Pomares S.A., 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

MARTÍNEZ, R.; GARMENDIA, R.; SOTO, E. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. **Política y cultura**, México, no 37, p. 35-64, 2012.

ROBERTSON, S.; BONAL, X.; DALE, R. GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. **Comparative education review**, Chicago, n. 46, p. 472-496, 2002

VAN DIJK T. A. **Discurso y poder**. Barcelona: Gedisa S.A., 2009.

THE WORLD BANK. **World development report, 1980**. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/5963/WDR%201980%20-%20English.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 fev. 2020.

THE WORLD BANK. **World development report 1990: Poverty**. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5973>. Acesso em: 16 fev. 2020.

THE WORLD BANK. **World development report 2000/2001: Attacking Poverty**. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11856>. Acesso em: 16 fev. 2020.

THE WORLD BANK. **World development report 2010: Developing and Climate Change**. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4387>. Acesso em: 16 fev. 2020.

### Como referenciar este artigo

ARENAS, Sayra Benítez; TRUJILLO, Antonio Luzón. Los sentidos discursivos de la ciencia y la educación en la acción política: los informes de desarrollo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 319-331, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13076>

**Submetido em:** 10/06/2019

**Aprovado em:** 23/11/2019

**Publicado em:** 02/01/2020