



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O PAPEL DO BIRD E BID NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO
PARAGUAI NA DÉCADA DE 1990**

LUIZA FRANCO DUARTE

CASCADEL - PR
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O PAPEL DO BIRD E BID NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO
PARAGUAI NA DÉCADA DE 1990**

LUIZA FRANCO DUARTE

CASCADEL – PR
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O PAPEL DO BIRD E BID NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO
PARAGUAI NA DÉCADA DE 1990**

LUIZA FRANCO DUARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr^a. Francis Mary Guimarães Nogueira

CASCADEL - PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D872p

Duarte, Luiza Franco

O papel do BIRD e BID nas reformas educacionais no Brasil e no Paraguai na década de 1990. / Luiza Franco Duarte. — Cascavel, 2016.
132 f.

Orientadora: Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Reforma do Estado. 2. Neoliberalismo. 3. Organismos Internacionais. 4. Legislações Educacionais. 5. Organização – sistema educativo. 6. Estrutura – sistema educativo I. Nogueira, Francis Mary Guimarães. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 379

Ficha catalográfica elaborada por Rosângela AA Silva – CRB 9º/1810



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

LUIZA FRANCO DUARTE

O PAPEL DO BIRD E BID NAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO PARAGUAI NA DÉCADA DE 1990

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, estado e educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria Lucia Frizon Rizzotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Francisco Javier Giménez Duarte

Universidad Nacional de Pilar

Cascavel, 19 de agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito à professora e orientadora Dra. Francis por não desistir deste projeto, do início ao fim mostrou que acredita no ser humano e suas potencialidades. Sempre presente: era só chamar pelo *skype*, ligar ou marcar o dia de orientação. Respeitando o meu tempo, compreendeu minhas limitações e, sobretudo, minhas condições de vida e trabalho.

Agradeço a Deus pela conclusão deste trabalho!

A minha família, aos meus pais: Sotera e Florentino, pela insistência e carinho em todos os momentos de minha existência. Aos meus irmãos e suas respectivas famílias. À minha irmã Luzia, a quem eu admiro muito pela sua perseverança.

Ao Diego, amigo e companheiro por compreender meus conflitos internos.

As amigas: Thuinie, Juliana, Ivanir e Vanessa, agradeço a amizade e a confiança em todos os momentos.

Aos professores desde a graduação do Curso de Pedagogia que propiciaram leituras e estímulos para esta realização.

Ao Grupo de colegas do Mestrado, com os quais compartilhamos nossos objetos de estudos. A Fran Rojo por ser uma amiga maravilhosa nessa caminhada. A Rosangela e Tiarles pela companhia doce, boas risadas e lindas lembranças.

A Patricia Roesler pelo acesso as primeiras leituras de materiais bibliográficos sobre a educação no Paraguai.

Aos docentes do Mestrado em Educação que ao seu modo auxiliaram na materialização deste trabalho no decorrer das disciplinas.

A Sandra Maria Gausmann Köerich, assistente do Programa de Mestrado por ter um enorme coração e por demonstrar dedicação ao trabalho desempenhado.

As contribuições da banca examinadora: ao professor Francisco Javier Duarte pela recepção e acolhida em Assunção-Py, além de sua criteriosa leitura e análise que auxiliaram à constituição deste trabalho; à professora Maria Lucia Frizzon Rizzotto pela leitura do “projeto” e contribuições para torná-lo um bom trabalho.

Ao programa PPGE por auxiliar com subsídios financeiros à visita a capital Assunção-Paraguai para a coleta de dados.

Enfim, agradeço aos amigos, familiares e colegas que participaram diretamente deste trabalho.

"Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental"
(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97)

DUARTE, Luiza Franco. O papel do BIRD e BID nas reformas educacionais no Brasil e no Paraguai na década de 1990. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

RESUMO:

Ao longo dos anos 1990, diversos países da América Latina passaram por profundas reformas econômico-políticas vinculadas aos empréstimos e financiamentos do Grupo do Banco Mundial para difusão do Projeto Neoliberal. A realização, em março de 1990 da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) expressa a convergência da função e da concepção de educação escolar com as linhas definidas pelo Consenso de Washington, em 1989. Assinala um momento histórico de enraizamento da forma de organização e gerenciamento da educação diante do processo de reestruturação econômica, política, social e cultural, em construção com a efetivação da Reforma dos Estados Latinoamericanos, guardadas as proporções quanto as particularidades de cada país e também do nível de efetivação das receitas do Consenso de Washington, colocadas em prática. Desse modo, o presente trabalho buscou apresentar as realidades e conjunturas de Brasil e Paraguai por meio das legislações educacionais produzidas nos anos 1990 a partir da recomendações do BIRD e BID para respaldar o processo da penetração do projeto neoliberal nesses países da América Latina. Os empréstimos realizados pelo BIRD ou BID para a educação escolar tinham seus objetivos direcionados para os encaminhamentos políticos dos governos para a manutenção da ordem econômica e o aprofundamento da internacionalização e concentração de capital para o setor financeiro. Em razão dos grandes desembolsos financeiros destes Organismos, com a exigência das garantias das contrapartidas dos países e/ou estados federados tomadores de empréstimos, houve aumento expressivo das dívidas externas, da forma de organização jurídico-política dos Estados e de uma disseminação ideológica do neoliberalismo, que foram veiculadas nos referidos empréstimos para projetos em vários setores da economia e da área social, particularmente os para a educação escolar. Esta pesquisa envolve, de modo geral, a compreensão acerca do papel dos Organismos Internacionais Multilaterais na formulação e implementação de políticas educacionais orientadas pelo Projeto Neoliberal e; especificamente, a identificação no contexto brasileiro e paraguaio sobre a influência do BIRD e BID por meio do assessoramento técnico-financeiro. É necessário ressaltar, os empréstimos dessas Agências Financeiras para os referidos países não encontrou-se limitado ao assessoramento técnico, mas sobretudo permeou um caráter ideológico e político do capitalismo em seu novo modelo de expressão. As implicações destes acordos incidiram no modo organizacional e no direcionamento das políticas educacionais. Não possuiu um caráter eminentemente econômico, mas abrangeu os aspectos sociais, políticos e ideológicos. Portanto, as características das reformas neoliberais na América Latina, quanto às políticas educativas, em destaque para o Brasil e Paraguai foram a expansão do tempo de escolarização, por meio da estipulação de anos obrigatórios, estabelece um mínimo de carga horária e dias letivos por meio de um calendário escolar. Outro aspecto reserva-se à redistribuição de funções e responsabilidade entre os níveis dos sistemas, além das especializações e racionalização dos recursos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Reformas Educacionais; Organismos Internacionais Multilaterais; Empréstimos; Legislações educacionais.

DUARTE, Luiza Franco. **The role of BIRD and BID in educational reforms in Brazil and Paraguay in the 1990s**. 2016. 132 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2016.

ABSTRACT:

Throughout the 1990s, several Latin American countries underwent deep economic-political reforms linked to loans and financing from the World Bank Group for the dissemination of the Neoliberal Project. In March 1990, the World Conference on Education for All (UNESCO, 1990) expresses the convergence of the function and conception of school education along the lines defined by the Washington Consensus, 1989. It marks a historic moment of rooting of the form of organization and management of the education before the process of economic, political, social and cultural restructuring, in construction with the accomplishment of the Reformation of the Latin American States, keeping the proportions as the peculiarities of each country and also of the level of effectiveness of the prescription of the Washington Consensus, put into practice. In this way, the present bibliographic and documentary research sought to present the realities and conjunctures of Brazil and Paraguay through the educational legislation produced in the 1990s, based on BIRD and BID recommendations to support the process of penetration of the neoliberal project in these countries. The BIRD or BID loans for school education had their objectives directed to the political orientations of the governments for the maintenance of the economic order and the deepening of the internationalization and concentration of capital for the financial sector. Due to the large financial disbursements of these organizations, with the demand for guarantees from counterparts of countries and / or federated borrowers, there was a significant increase in external debts, in the form of legal-political organization of the states, and in the ideological spread of neoliberalism, which were presented in the said loans for projects in various sectors of the economy and the social area, particularly those for school education. This research generally involves an understanding of the role of Multilateral International Organizations in the formulation and implementation of educational policies guided by the Neoliberal Project; specifically, the identification in the Brazilian and Paraguayan context of the influence of IBRD and IDB through technical and financial advice. It is necessary to emphasize that the loans of these Financial Agencies for the mentioned countries was not limited to the technical advice, but mainly it permeated an ideological and political character of the capitalism in its new model of expression. The implications of these agreements were on the organizational mode and the direction of educational policies. It did not have an eminently economic character, but it covered the social, political and ideological aspects. Therefore, the characteristics of the neoliberal reforms in Latin America, in terms of educational policies, highlighting Brazil and Paraguay were the expansion of schooling time, through the stipulation of obligatory years, establishes a minimum of workload and school days through of a school calendar. Another aspect is the redistribution of functions and responsibility between the levels of the systems, besides the specializations and rationalization of human resources.

KEY WORDS: Neoliberalism; Educational Reforms; Multilateral International Organizations; Loans; Educational legislations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA: AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO E PARAGUAIO NOS ANOS DE 1990	17
1.1 O projeto neoliberal dos anos 1990 para a América Latina	19
1.1.1 Consenso de Washington: receituário político, econômico e social.....	24
1.1.2 Reformas Neoliberais de 1ª e 2ª gerações: estratégias para implementação	27
1.1.3 Reforma do Estado na América Latina	28
1.2 A reforma neoliberal do Estado no Brasil: aspectos centrais.....	31
1.3 A Reforma Neoliberal do Estado no Paraguai: aspectos centrais	35
2 AS ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO BIRD E BID NOS ANOS 1990: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS	43
2.1 Organismos Internacionais Multilaterais: o pensamento neoliberal como expressão central das condicionalidades dos empréstimos no setor educativo.....	43
2.2 Universalização da Educação Básica: estratégias internacionais	50
2.3 Neoliberalismo no Brasil: análise de políticas educacionais nos anos 1990	59
2.4 Neoliberalismo no Paraguai: análise de políticas educacionais nos anos 1990..	67
3 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO PARAGUAI A PARTIR DO PROJETO NEOLIBERAL: O PAPEL DO BIRD E BID.....	82
3.1 Conferência de Jomtien em 1990: Implicações na esfera da Educação brasileira e paraguaia	82
3.2 Papel do BIRD e BID na formulação das Reformas Educacionais na América Latina: breves considerações.....	84
3.3 O Processo de Implantação da 2ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil	87
3.3.1 A Constituição Federal de 1988 e a educação escolar	88
3.3.2 O processo de embate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394 de 1996	93
3.4 A <i>Ley General de Educación</i> no Paraguai	101
3.4.1 A <i>Constitución Nacional</i> de 1992 e a Educação Escolar Básica: responsabilidades e atribuições do Estado paraguaio.....	102
3.4.2 <i>Ley General de Educación</i> : a organização do sistema educativo no Paraguai	105
3.5 Análise da influência dos Organismos Internacionais Multilaterais na implementação das legislações educacionais constituídas no Brasil e Paraguai nos anos 1990.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade marcada pelas relações contraditórias de poder e dominação do capital que transforma, de certa forma, todas as relações sociais em relações mercantis. Esta constatação implica num nível de controle econômico e político, dos trabalhadores em geral, que articula as distintas corporações externas e a burguesia nacional “globalizada” (GOROSTIAGA; TELLO, 201; NEVES, 2008).

A nova ordem mundial que emerge como resultado de mais uma crise do capitalismo nos anos de 1970 propiciou o fortalecimento dos Organismos Internacionais Multilaterais.

Neste trabalho, entende-se por Organismos Internacionais Multilaterais como um grupo financeiro constituído pelo Banco Mundial e as instituições que representam seus interesses, a saber: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que financia projetos na área social e de infraestrutura econômica, para países em desenvolvimento; Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), que destina seus créditos para países mais pobres; Corporação Financeira Internacional (IFC), voltado para garantir os empréstimos ao setor privado; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (ICSID); Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção (PEREIRA, 2014).

A realização do estudo materializa uma investigação sobre o momento e contexto de penetração do neoliberalismo nas políticas de Estado do Brasil e do Paraguai na década de 1990 por meio dos empréstimos de Organismos Internacionais Multilaterais destinados à universalização da educação básica. É oportuno mencionar que para aderir ao projeto neoliberal em sua totalidade, os dois países promulgaram legislações educacionais que nortearam o desenvolvimento em torno da legitimação de um Estado mínimo para cumprir com o receituário estabelecido no Consenso de Washington em 1989.

Todos os países da América Latina, nesse momento histórico-político, guardadas as diferentes momentos da penetração das receitas neoliberais, na década 1990, passaram por profundas reformas econômico-políticas vinculadas aos

empréstimos do BIRD, BID e outros Organismos Internacionais Multilaterais. Esta conjuntura não foi diferente no Brasil e no Paraguai. O período a ser estudado, centralmente o da década de 1990, parece ser o apogeu da implementação das mudanças conceituais, pedagógicas e de gestão na educação brasileira e paraguaia.

As fontes primárias consistirão de documentos publicados e divulgados pelo Ministério da Educação do Paraguai, leis e decretos disponibilizados on line; além de documentos que subsidiaram os debates no contexto brasileiro; e também diversos documentos emitidos pelo Banco Mundial e outras Instituições financeiras que sinalizaram as relações de empréstimos e suas condicionalidades. Os documentos coletados e fundamentais para serem analisados tendo em vista a temática sobre o Sistema da Educação paraguaia são o Decreto 258 de 1993 e a *Ley General de Educación Paraguaya*, nº 1.264 de 1998. Enquanto que no contexto brasileiro, “os debates sobre educação eram intensos por conta das novas Constituição (1988) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB), essa última debatida desde então, mas aprovada somente em 1996” (MELLO, 2014, p. 158)

As fontes secundárias utilizadas para a recuperação do acúmulo teórico sobre a temática foram: (1) artigo do economista inglês John Williamsom (1992) que cunhou o termo Consenso de Washington; (2) os textos elaborados pelo economista Bresser Pereira (1995), então Ministro do Ministério de Reforma (MARE), que por sua vez apresentou detalhadamente a tradução das receitas do BIRD e do Consenso de Washington para o Brasil; (3) a tese de Nogueira (1999) com o título “Ajuda Externa para a Educação Brasileira. Da Usaid ao BIRD”; (4) o trabalho crítico de Paulo Nogueira Batista (1994) que sistematiza as receitas neoliberais para a América Latina.

Também, foi imprescindível a viagem ao Paraguai – Assunção em julho de 2015, na qual a coleta de dados recebeu subsídios financeiros e de transporte do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Unioeste – Campus de Cascavel, para que fossem realizadas as buscas das fontes primárias e secundárias pertinentes a Reforma do Estado, a legislação educacional *Ley General de Educación nº 1.264 de 1998*, síntese do processo de implementação da Reforma Educativa a partir de 1994. De acordo com o ex-Vice Ministro da Educação paraguaia doutor Francisco Javier Duarte (2011) e Domingo Rivarola (2000), a

Reforma Educativa recebeu financiamento do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para impulsionar e materializar os projetos e programas destinados a educação básica escolar envolvidos na reestruturação educativa encaminhada naquele momento histórico

Em relação a viagem estabeleceu-se contatos com pesquisadores, professores universitários e diretores de Departamento do Ministério da Educação do Paraguai. Enfim visitamos bibliotecas e livrarias da capital Assunção e, desta forma, coletamos um acervo para desenvolvimento da pesquisa. No entanto, não se teve acesso aos documentos oficiais que legitimaram os Acordos do BIRD e BID, os projetos traduzidos em espanhol para o Paraguai nos anos de 1990. O Centro de Investigação e Inovação Educativa (CIIE), vinculado ao Ministério de Educação e Cultura do Paraguai, por meio encaminhou a realização de uma *Consultoría para la recopilación documental en educación* (CIEE 2011) na qual apontaram as dificuldades sobre o acesso a coletânea de obras produzidas para orientação referente à Reforma Educativa paraguaia, estabelecida por meio do Decreto nº258 de 1993.

[...] en su etapa de búsqueda de datos, resultó difícil por las dificultades de acceso a los Centros de Investigación, por el desconocimiento de la existencia y ubicación de los documentos en los mismos centros de información, por la falta de registro de archivo y clasificación de los documentos (CIEE, 2011, p. 33).

A publicação dessa consultoria visando essa recompilação documental assinalou alguns obstáculos encontrados na base de dados e pesquisa dos Organismos Internacionais Multilaterais financiadores de empréstimos para projetos e programas, de modo geral, vinculados a Reforma educativa. O CIIE evidenciou como o Banco Mundial e BID não cooperaram para viabilização e facilitação do acesso aos documentos originais e anteriores a certa data, que tornou o trabalho mais dispendioso de tempo e recursos humanos, materiais e financeiros; também abordou a falta de estrutura da *UCP (Unidad Coordinadora de Proyectos del MEC)* que ainda não disponibilizou a publicização dessas obras referentes a uma importante política educacional que reflete na organização do sistema educativo paraguaio.

[...] El Banco Mundial contaba con todos los documentos producidos en el mismo, desde sus inicios Banco en su página WEB. Sin embargo, los documentos se encontraban en el idioma Inglés (documento oficial de la Agencia de Cooperación), aún cuando estos documentos se hubieran producido en nuestro país en español, lo que limitó el acceso a los mismos y demandó la traducción de los mismos de modo a contar con dicha información al momento de completar las fichas bibliográficas recopiladas. En el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), se cuenta con una base de datos que data del 2004, de exclusiva utilización de los funcionarios de dicha Agencia de Cooperación. La investigación de los archivos no fue posible desde los años anteriores al 2004. No se permitió el acceso a la base de datos digitalizada al equipo investigador de esta consultoría, a pesar de varias solicitudes. Los responsables del área de documentación refirieron que la integralidad de los documentos producidos dentro del marco de la Reforma Educativa, desde el 2004, deberían encontrarse a disposición del público, en la UCP (Unidad Coordinadora de Proyectos del MEC), institución responsable de guardar dichos originales. Sin embargo no se disponían de todos los archivos en la Unidad Coordinadora, en el momento de la investigación.. El trabajo en la UCP (Unidad Coordinadora de Proyectos del MEC), se hizo lento y difícil, ya que si bien cuentan con un Centro de Documentación, el mismo se encuentra en proceso de reestructuración y orden de todos los documentos, por lo que tuvo un costo horario importante en el momento de la investigación, no obstante se notó predisposición de los funcionarios del mismo en la facilitación del material para realizar el trabajo de investigación (CIEE 2011, p. 33-34).

Portanto, essa pesquisa documental sobre os empréstimos no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica no Brasil e Paraguai no recorte temporal de 1990 até 2000 justifica-se para analisar a emergência e a consequência dos projetos neoliberais nesses países, por isso se propõe a identificação e análise de documentos que mostram o caminho percorrido pelas políticas públicas a partir das décadas mencionadas e seus condicionantes internacionais.

O recorte temporal da década de 1990 deve-se ao contexto de efervescência e implementação do Projeto Neoliberal nas economias dependentes dos países latinoamericanos.

É pertinente conhecer um pouco sobre a estrutura e organização político-administrativa dos países que em estudo, são eles: Brasil e Paraguai, para que possamos visualizar a composição do panorama que envolveram as mudanças e transformações.

O Brasil é um país federado composto por 27 estados e 1 Distrito Federal, no

qual cada estado que o compõe teve a liberdade e autonomia de realizar empréstimos diretamente com os organismos Internacionais, vincularam-se a acordos e convênios. Como os estudos já realizados por Nogueira (1998) afirmam que os estados pioneiros foram Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Região Nordeste para a contratação desses empréstimos internacionais.

Paraguai, “el país cuenta en la actualidad con 17 departamentos y 218 municipios [...] que gozan de autonomía política, administrativa y normativa para la gestión de sus intereses, y de autarquía para la recaudación e inversión de sus recursos” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 82). A estrutura política e administrativa do Paraguai, definida pela Constituição Nacional de 1992, organizou politicamente o país em três níveis de governo, que são eles: o governo central, o governo estadual ou “departamental” e o governo municipal (NIEBURH; ENNS, 1998). A Constituição Nacional de 1992, regula e organiza o funcionamento do Estado paraguaio, que se compõe em Estado de direito, unitário, indivisível e descentralizado.

O objetivo geral foi analisar qual o papel dos Organismos Internacionais Multilaterais, em questão: BIRD e BID, na formulação de Políticas Educacionais no Brasil e no Paraguai na década de 1990 sob a orientação do neoliberalismo.

O encaminhamento epistemológico que orienta o presente trabalho respalda-se pela concepção de que o homem é produtor da própria existencia “[...] e a forma de sua existência é determinada pelo modo como ele a produz ou, já que o homem só existe em sociedade é determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto” (SAVIANI, 1997, p. 1)

Por isso, a organização didática do trabalho segue:

No primeiro capítulo intitulado *A emergência do neoliberalismo na América Latina: as reformas do estado brasileiro e paraguaio nos anos de 1990*, no qual discorreremos em linhas gerais sobre o projeto neoliberal dos anos 1990 para a América Latina, para pontuar a relativa importância do Consenso de Washington como receituário político, econômico e social, apresentar as Reformas Neoliberais de 1ª e 2ª gerações que situaram-se como estratégias para implementação do modelo econômico; retratar a Reforma do Estado na América Latina, focalizando como se deu o processo no contexto brasileiro e paraguaio.

No segundo capítulo *As Orientações Político-Pedagógicas do BIRD e BID nos*

anos 1990: Discursos e Estratégias, destacaremos como os Organismos Internacionais Multilaterais expressaram o pensamento neoliberal no setor educativo e de que forma o discurso de Universalização da Educação Básica ajudou na construção das políticas educacionais no Brasil e no Paraguai.

No terceiro capítulo *As Legislações Educacionais do Brasil e do Paraguai a partir do Projeto Neoliberal: o papel do BIRD e BID*, resgataremos os princípios estabelecidos na Conferência de Jomtien em 1990, identificando as implicações na esfera da Educação brasileira e paraguaia; para então compreender o Papel do BIRD e BID na formulação das Reformas Educacionais na América Latina, que por sua vez forneceu os subsídios para tal discussão. Assim, entenderemos como se deu o processo de Implantação da 2ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a partir do que consta na Constituição Federal de 1988 versando sobre a educação escolar e, portanto, acompanhar como a LDBEN nº9394 de 1996 foi instituída Carta Magna da Educação Brasileira. Em seguida, faremos um percurso similar no que se refere a Ley General de Educación no Paraguai como destacar na Constitución Nacional de 1992 as responsabilidades e atribuições do Estado paraguaio, para finalmente evidenciar a organização do sistema educativo do referido país. E deste modo, tecemos nossas análises acerca da influência dos Organismos Internacionais Multilaterais na implementação das legislações educacionais constituídas no Brasil e Paraguai nos anos 1990.

De acordo com os estudos realizados, o papel dos Organismos Internacionais não exerceu caráter meramente financeiro. Destaca-se o trabalho ideológico respaldado nos assessoramentos, consultorias, diagnósticos vinculados ao mapeamento destas instituições financeiras acerca da realidade dos países, pois desta maneira o tratamento político moldava o contexto necessário para ações e aplicações de fundos e projetos.

CAPÍTULO I - A EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA: AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO E PARAGUAIO NOS ANOS DE 1990

Desde os anos de 1980 tem-se acompanhado como as influências internacionais impulsionaram o processo de reformulação do Estado na implantação e implementação de políticas sociais, nas quais foram priorizados três eixos, são eles: saúde, educação e segurança pública. Naquele momento, realizaram-se diversos trabalhos que compreenderam a desburocratização do papel estatal como elemento imprescindível para reorganização acerca da função do Estado na economia e política do país, cujo embasamento cristalizou-se com o receituário apresentado no Consenso de Washington (WILLIAMSON, 1992) que teceu recomendações acerca da privatização de empresas públicas, a racionalização e o gerenciamento de recursos humanos, tais encaminhamentos entre Estado e Mercado fortaleceram os ideais neoliberais.

A respeito deste assunto, é esclarecedor transcrever a dinâmica relação estabelecida entre as políticas neoliberais e Estado, isso porque:

Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o **Estado** deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6, grifos nossos).

Ainda nesta mesma direção analítica, entendemos o papel do Estado no processo de legitimação das concepções neoliberais na sociedade, que não se restringe ao doutrinamento econômico, mas perpassa o campo ideológico-político das relações produtivas.

Este capítulo dedica-se à análise sumária da emergência do Projeto Neoliberal na América Latina no período dos anos 1990, para compreender as

especificidades das transformações estruturais e de gestão dos Estados em estudo: Brasil e Paraguai, tangente à reestruturação da administração pública para adequar-se à ordem econômica mundial, e por consequência, implicando na formulação pedagógica referente as políticas educacionais nestes países.

O recorte temporal da década de 1990 remete-se ao contexto de efervescência e implementação do Projeto Neoliberal nas economias dependentes de países pobres e periféricos. Para efeito de delimitação do objeto de pesquisa, o cenário latinoamericano será abordado de modo geral, pois o acesso ao panorama daquele momento histórico-político possibilita a focalização de aspectos comuns e também peculiares ao Brasil e Paraguai, pertinentes aos processos de legitimação do Estado na perspectiva neoliberal.

Para abordar a temática em questão os autores das referências bibliográficas utilizadas na discussão deste capítulo foram desde consultores de Organismos Internacionais Multilaterais que defenderam a reestruturação do Estado, considerado intervencionista, burocrático, paternalista às políticas sociais, a exemplo Nieburh; Enns (1998) e Lora (2007) buscaram embasamento ideológico no receituário “Consenso de Washington” proposto por Williamson (1992) e foram orientados por documentos produzidos pelo próprio Banco Mundial (1995) para consolidar ações do projeto neoliberal. A perspectiva apresentada por Bresser-Pereira (1995; 1998; 2003) no que se refere a Administração da Máquina Estatal faz-se necessária para pontuar os aspectos centrais de implementação do Projeto Neoliberal no contexto latino-americano, e as singularidades brasileiras e paraguaias.

Os trabalhos de Borón (2003), Turner (1998), Zanardini (2007), Deitos (2010), Rizzotto (2014) auxiliaram na elaboração da conjuntura em que se produziu a Reforma do Estado na América Latina, principalmente no Brasil e Paraguai, a partir dos empréstimos oriundos das relações com os Organismos Internacionais Multilaterais. Também apresentamos as contribuições críticas de Batista (1994), Nogueira (1999), Evangelista (2005), Villagra (2011), Xavier; Deitos (2006), Fattorelli (2013), Pereira (2014) ao desmonte da máquina estatal no decorrer da década de 1990, de modo geral.

1.1 O projeto neoliberal dos anos 1990 para a América Latina

Evangelista (2005, p. 2) caracteriza a Região da América Latina como “[...] regiões de extrema pobreza e graves problemas de desenvolvimento social, com políticas econômicas que conduzem a maioria da população a uma situação de grande precariedade”, constatado em Boletins, Relatórios, Informativos e publicações do BIRD e BID em meados dos anos 1970³ sobre os contrastes da região, tomando como referência a realidade de países desenvolvidos.

Desde então e, principalmente, no final dos anos 1980, os principais Organismos Internacionais Multilaterais (BIRD, BID e FMI) têm proposto e oferecido ajuda no desenvolvimento de projetos de reestruturação produtiva, político-social para adequar-se as demandas de mercado pela ótica das relações capitalistas.

É oportuno destacar que ocorreram de maneiras distintas a penetração do projeto econômico neoliberal nos países latinoamericanos, contudo foi um receituário idêntico para cada um deles, por questões históricas e correlações de força interna, os quais responderam de forma particular quanto as políticas econômicas e culturais. Um dos receituários comuns a todos os países foi o endividamento externo, a dependência político-econômica das diretrizes e orientações de Organizações Internacionais Multilaterais.

Historicamente, tem-se o surgimento do neoliberalismo após a Segunda Grande Guerra⁴ em contraponto à política do Estado de Bem-Estar Social que reconfigurou o cenário europeu. O neoliberalismo idealiza um modelo de Estado orientado por três princípios básicos: administração racional-econômica dos recursos públicos; terceirização de serviços públicos para a iniciativa privada; focalização das políticas sociais.

³ “Inúmeros estudos e investigações evidenciaram que, a partir dos anos 70, volumes exagerados de créditos foram oferecidos a países da América Latina, África e Ásia, por intermédio do sistema bancário – privado (ou comercial), bilateral e multilateral -, com a característica predominante de ausência de entrega efetiva dos respectivos recursos” (FATTORELLI, 2013, p. 14).

⁴ De acordo com Nogueira (1999, p. 36), o final da 2ª Guerra Mundial e, ao mesmo tempo, o início da Guerra Fria, permitiu aos EUA a materialização de cooperações que, por sua vez, caracterizou enquanto processo de expansão da relação de “[...] interdependência entre as nações, de cooperação econômica e de ajuda para o desenvolvimento econômico. Para a concretização dessas ajudas, o governo norte-americano articulou orgânica e estrategicamente as Instituições Multilaterais e as Instituições Bilaterais, tanto governamentais quanto privada, para aprofundar as a expansão dos setores produtivos e financeiros norte-americanos em solo estrangeiro, garantindo a segurança externa dos EUA”.

Os autores Nieburh; Enns (1998) defenderam sob a ótica neoliberal a conceituação de Estado⁵ como “El Estado es una síntesis que forman el territorio, el pueblo y el gobierno en el marco del derecho y la cultura colectiva [...], está dado por el orden jurídico que da forma a la relación entre gobernantes y gobernados” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 49). Ou seja, os autores reforçaram uma concepção de Estado que corrobora com os pressupostos políticos e ideológicos calcados na divisão de classes, defendendo o modo de produção capitalista e a conservação das relações de exploração do trabalho humano; além disso, afirmaram que o Estado deve realizar a manutenção dos pressupostos neoliberais e, conseqüentemente, descentralizar a responsabilidade pela gerência de alguns serviços para sociedade, tercerizando atividades para o setor privado.

Neste estudo, para o embasamento de uma linha crítica de pesquisa no campo educacional trabalhamos a partir da caracterização de Estado capitalista de Xavier; Deitos (2006) como “a representação processual e contraditória de interesses de classes ou de suas frações, e como uma componente do próprio processo de acumulação de capital que não sobrevive sem a força da mão estatal” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68). Por isso corrobora-se da concepção crítica defendida por Faleiros (1991 *apud* DEITOS, 2010, p. 210):

O Estado organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica. O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo.

Portanto, o Estado será estudado e analisado a partir de um contexto sócio-político, de cunho econômico e ideológico, para entendermos como foi gestado, quais são os princípios e valores que orientaram sua atuação na realidade e diante do capital.

Assim, parte-se da premissa de que houve o interesse internacional no controle do desenvolvimento latinoamericano, observados a partir de pontuais

⁵ Conforme Nieburh; Enns (1998, p. 48): “[...] la palabra Estado debe utilizarse solo y exclusivamente para designar a éste tipo de organización política que se originó en Europa. El uso general e indiscriminado del término no es exacto y confunde el desarrollo histórico de esse tipo de organización política”.

empréstimos e acordos financeiros conduzidos, principalmente, nos anos 1990 para viabilização das Reformas dos Estados na América Latina, subvencionados por assistência monetária, política e ideológica de Organismos Internacionais Multilaterais.

As formas de financiamento de todos os agentes econômicos passaram por modificações não somente em termos de volume e quantidade, mas também no que se refere à sua natureza, em razão da utilização de diversos mecanismos financeiros de maneira inescrupulosa, considerando unicamente interesses privados, muitas vezes infiltrados em esferas do poder público (FATTORELLI, 2013, p. 12).

As instituições financeiras internacionais apresentaram um pacote de políticas engendradas como soluções para combate e ataque a pobreza da Região latinoamericana nos anos 1990, dentre as quais se destacaram a reformulação do papel e atuação do Estado; redimensionamento das políticas sociais com ênfase em saúde, instrução e segurança pública; além do estabelecimento de prioridades e estratégias para a educação básica (BANCO MUNDIAL, 1995). Tais medidas seriam viabilizadas por meio da Cooperação Técnica Internacional.

Urge, portanto, compreender que a suposta falha de integração ao globalismo econômico e financeiro, e o diagnosticado “atraso” nacional são instrumentos dessa argumentação ideológica dissimuladora. A descontinuidade, a ineficiência e a crise estatal são argumentos falaciosos porém convincentes na perspectiva liberal, servindo de legitimação à implementação e à manutenção de uma política educacional que só pode evoluir dentro dos seus próprios limites programáticos e pragmáticos. Essa política é ineficiente porque o receituário neoliberal econômico só faz agravar as desigualdades e a miséria social. A sua eficiência, portanto, limita-se à função ideológica, ou seja, acaba justificando (como sempre o fez o liberalismo), o mau desempenho, pela ausência ou má qualidade da educação. Essa dissimulação das causas reais só faz agravá-los. Concentram-se nos esforços sociais na área da educação, quando ela, na ausência de mudanças estruturais, é incapaz de operar transformações que possam atender às efetivas necessidades educacionais e culturais do país, promotoras da emancipação humana (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 82-83).

Conforme Xavier; Deitos (2006), novamente os discursos apresentados à luz do projeto neoliberal não solucionaram as dificuldades nem minimizaram as disparidades no âmbito das desigualdades sociais. Pelo contrário: acentuaram a exclusão social, ampliaram as políticas compensatórias na área social para

satisfazer as necessidades básicas, reforçaram o abismo de classes sociais, privilegiaram o desenvolvimento do setor produtivo em detrimento dos direitos humanos.

Segundo Fattorelli, o processo de financeirização mundial foi viabilizado por fatores que incidiram na regência da economia mundial, como componentes integrantes do Sistema da Dívida, tais como: a) Criação do Sistema da Reserva Federal – FED; b) Desregulamentação Financeira e Crises; c) Fim da Paridade Dólar–Ouro; d) Organismos Financeiros Internacionais; e) Criação do Euro e o papel do Banco Central Europeu; f) Agências Qualificadoras de Riscos. Portanto, “a financeirização mundial corresponde à atual fase do capitalismo iniciada nos anos 70, marcada pelo modo de acumulação de riqueza baseado no excessivo poder do setor financeiro mundial” (FATTORELLI, 2013, p. 12).

No plano diplomático e geopolítico não foi diferente, pois Nogueira (1999, p. 28) afirma que:

Com o advento de Organismos Internacionais [...] novas relações diplomáticas passaram a se constituir e instituir, em caráter planetário, redefinindo as formas de controle político entre as nações capitalistas. São essas noções de interdependência entre nações que vão respaldar as cooperações internacionais, como direito dos países ricos em contribuir para o desenvolvimento econômico dos países pobres e periféricos.

Cabe ressaltar que nessa conjuntura todos os países latinoamericanos, guardadas as proporções, as recomendações internacionais não foram efetivadas nos projetos sociais de modo passivo, pelo contrário, em muitas ocasiões encontraram-se resistência de grupos e setores porque os projetos são resumidos como produto dos interesses de classes distintas.

Nieburh; Enns (1998) argumentaram sobre a reestruturação do Estado nos anos 1990 por meio da liberalização econômica e descentralização política .

En la última década, los procesos de reforma y modernización del Estado han puesto énfasis en los aspectos económicos y la racionalización de la maquinaria administrativa del Estado. La injerencia en la economía y el excesivo crecimiento del aparato estatal hicieron necesarias las medidas tendientes a reestructurar y modernizar el Estado a través de procesos de liberalización económica, apertura democrática y la descentralización política y administrativa del Estado. Además, la crisis de los años ochenta

debilitó aún más la capacidad de los Estados para enfrentar las múltiples demandas sociales (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 78).

De acordo com os autores, os gastos do Estado cresceram excessivamente nos anos 1980 com as demandas sociais para o enfrentamento da crise.

Mas, como um contraponto a esses enfrentamentos nos países com o projeto neoliberal, justificava-se que o momento propício de reorganização do capitalismo se daria necessariamente pelo assessoramento dos Organismos Internacionais Multilaterais no cenário latinoamericano para manutenção e conservação das relações econômicas sob o viés do Projeto Neoliberal.

Cabe mencionar: o cenário econômico político europeu representado pela “Inglaterra, bajo la dirección de Margareth Thatcher, fue el primer país desarrollado en aplicar el ideário neoliberal, a partir de 1979” (VILLAGRA, 2011, p. 16). Enquanto, “en América Latina, la ola neoliberal se desató con fuerza en la década de los 90; no obstante, la experiencia pionera en su aplicación se encuentra en nuestra región, específicamente en el Chile bajo Pinochet” (VILLAGRA, 2011, p. 17).

A Reforma do Estado e de reestruturação produtiva foi um projeto político que se concretizou de acordo com as condições materiais de cada país da América Latina, impulsionado por

empréstimos de ajustes estruturais articulando a assistência técnica a uma noção de desenvolvimento [...] baseada nas desregulações financeiras, na liberalização comercial, nas privatizações das empresas públicas-estatais e na flexibilidade da mão-de-obra (NOGUEIRA, 1999, p. 153).

Assim, foram empréstimos orientados pela concepção neoliberal de Estado mínimo, organizado para proteger os direitos de propriedade e ainda assegurar a estabilidade macroeconômica afim de garantir o acesso tão somente aos serviços básicos de segurança, saúde e educação.

O papel do endividamento da América Latina demonstra tais assertivas: o processo começou como um meio de absorver crise de excesso de liquidez financeira na década de 1970 e tem servido para fomentar escravidão econômica, interferência política, apropriação de recursos financeiros, riquezas naturais e patrimônio público através das privatizações, funcionando como um mecanismo de dominação que privilegiou o sistema financeiro privado (FATTORELLI, 2013, p. 18).

A “suposta” crise do Estado se revelou plenamente, de forma contundente, na América Latina no momento em que o México declarou moratória de suas obrigações em 1982, eclodindo assim a crise da dívida externa.

La reforma del Estado es uno de los temas centrales en el ámbito del debate político actual que surge, por presión de variables política, económicas y sociales, con la caída de casi todos los gobiernos militares, autocráticos y autoritarios en América Latina (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 46).

Apresentamos as considerações de Nieburh; Enns (1998) sobre a Reforma do Estado como imprescindível para a organização do debate político, defesa de interesses e, também sinalização de resultados das pressões econômicas, políticas e sociais decorrentes da saída de vários governos autoritários do poder e representação.

1.1 1 Consenso de Washington: receituário político, econômico e social

Em novembro de 1989, o *Institute for International Economics* reuniu diversos economistas, funcionários do governo norteamericano e dos organismos financeiros internacionais na capital dos Estados Unidos, com o objetivo de realizar uma avaliação das reformas econômicas já iniciadas na região latinoamericana naquela década.

No Consenso de Washington prega-se, também, uma economia de mercado que os próprios Estados Unidos tampouco praticaram ou praticam, além de ignorar completamente versões mais sofisticadas de capitalismo desenvolvidas na Europa continental e no Japão (BATISTA, 1994, p. 34).

Cabe destacar que o encontro reafirmou o encaminhamento das políticas públicas no processo de fortalecimento da proposta neoliberal, insistentemente recomendada pelo governo norteamericano (BATISTA, 1994).

A fines de 1989, el economista norteamericano John Williamson sintetizo en el texto ampliamente difundido, las políticas neoliberales, bajo el rótulo del Consenso de Washington. En él se reunían como en un recetario, las principales medidas económicas a ser aplicadas

en América Latina en un principio, y que fueron decididamente impulsadas, al punto de ser impuestas a los diferentes países, por los principales organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, además del gobierno de los EEUU (VILLAGRA, 2011, p. 18).

Williamson (1992, p. 43) denomina “Consenso de Washington” os pontos de exigências à América Latina para as reformas políticas expressas nos documentos elaborados pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As ideias gerais foram se disseminando em Relatórios e Informativos no final da década de 1980 e acentuadas, ao longo dos anos 1990, também por consultores e analistas que corroboravam dos pressupostos ideológicos destes Organismos Internacionais.

Las principales propuestas del decálogo de Williamson fueron: disciplina presupuestaria; reorientación del gasto público; reforma fiscal; liberalización financiera; tipo de cambio competitivo; apertura y liberalización comercial; liberalización de la inversión extranjera directa; privatización de empresas públicas; desregulación; derechos de propiedad (VILLAGRA, 2011, p. 18).

De acordo com Williamson (1992), para seguir o receituário neoliberal, de modo prescritivo, cada país deveria cumprir 10 metas, tais como: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação; e propriedade intelectual (BATISTA, 1994).

O Consenso de Washington não abordou questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza, porque conforme Batista (1994, p. 19) “as reforma sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica”, preconizando o “mínimo de governo e máximo de iniciativa” privada (BATISTA, 1994, p. 20).

Diferentemente de Batista (1994), os pesquisadores Nieburh; Enns (1998) apresentaram comentários positivos para que se estabelecesse a Reforma do Estado:

[...] la transformación del Estado, su reforma, es el camino obligatorio de muchas sociedades para hacer posible su actualización a los cambios internacionales. Se trata de remodelar y

repensar las funciones del Estado para convertirlo en uno más eficiente que deje de ser una carga pesada para la economía [...] (NIEBURH; ENNS, 1998, p. III).

Portanto, a concepção desses autores sobre a Reforma Estatal, mais do que convergentes com as bases centrais do projeto neoliberal, contribuíram para sua justificativa ideológica e implementação prática, mediante trabalhos de consultoria na realidade paraguaia.

La reforma del Estado es una tarea muy compleja de reajuste del Estado, y la sociedad civil, a las nuevas condiciones económicas, sociales, y políticas que hoy prevalecen y hacen de nuestro mundo una aldea global. Estas condiciones exigen la reestructuración de los Estados para sobrevivir a las exigencias de un nuevo orden mundial (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 52).

Ainda de acordo com Nieburh; Enns (1998), o processo de Reforma do Estado faz exigências aos Governos como a preparação de todo um cenário de reestruturação, no qual a descentralização político-administrativa torna-se um dos caminhos propostos para tornar eficiente o desempenho das organizações públicas, que receberam diversas críticas por “empatar” o desenvolvimento produtivo dos países.

La descentralización político-administrativa es solo una de las muchas propuestas para reformar el Estado, pero que afecta a varias áreas como 'la eficiencia en el desempeño de las organizaciones públicas, la recuperación y consolidación de la democracia, la participación social y ciudadana en los procesos decisorios, el desarrollo regional y el fortalecimiento político, económico y cultural de lo local (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 52).

A análise dos autores corrobora com a ideia de implementação do receituário de Washington (WILLIAMSON, 1992) como a trajetória necessária de redistribuição do poder no interior do Estado e entre a sociedade civil, no sentido marxiano: sociedade burguesa.

Outro aspecto importante nessa mesma direção dos argumentos dos autores foi a descentralização e a privatização como instrumentos que desmantelaram o Estado paternalista e ainda legitimaram o processo de transferência de funções próprias do Estado para o setor privado (NIEBURH; ENNS, 1998)

Los resultados de la aplicación masiva de las propuestas del

Consenso de Washington, no fueron los esperados al promediar lá década de los '90, dado que a las bajas tasas de crecimiento económico que prevalecieron em esos anos, se sumaron el claro deterioro de importantes indicadores sociales, principalmente el aumento de la pobreza, la miseria y el crecimiento de lá desigualdad em la mayoría de los países (VILLAGRA, 2011, p. 19-20).

Faz-se necessário explicitar que apesar de cumprir com os mandamentos prescritos no receituário do Consenso de Washington, os resultados obtidos com a implementação da reforma neoliberal na América Latina, ao longo da década de 1990, ainda permaneceram em nível aquém do esperado para as taxas de crescimento econômico da região; os indicadores sociais dispararam no sentido contrário ao desejado, com o aumento da pobreza e da miséria; além da ampliação do abismo presente nas desigualdades sociais que tornaram-se constantes nos relatórios dos Organismos Internacionais à época.

1.1.2 Reformas Neoliberais de 1ª e 2ª gerações: estratégias para implementação

Las reformas hasta mediados de los noventa estuvieron encaminadas principalmente a reducir la participación directa del Estado en las actividades productivas y financieras y a remover obstáculos para la iniciativa privada en diversas áreas de la economía. A medida que los procesos de privatización y de liberalización de los mercados perdieron impulso, hasta detenerse prácticamente por completo a finales de los años noventa, fue reconociéndose la importancia de las normas e instituciones de regulación y aceptándose sus limitaciones (LORA, 2007, p. 35).

De acordo com Lora (2007), na década de 1990, o movimento reformista do papel do Estado compreendeu dois momentos: no início, direcionou ações e estratégias para retirar o Estado dos compromissos com o setor produtivo, deixando o espaço livre para a iniciativa privada; e no final dos anos 1990, impulsionou ação estatal a acompanhar a normatização e regulação de algumas instituições.

Desses resultados obtidos no processo e período de implantação desta perspectiva neoliberalizante, formularam-se algumas classificações de Reformas, como a de 1ª geração e de 2ª geração, ambas embasadas pela ótica do Consenso de Washington.

A estas reformas se las conoció también como el Consenso de Santiago, dado el impulso que tomaron en la Cumbre de las Américas de 1998 realizada en la capital chilena. En ellas se habla de fortalecer lá institucionalidad, lá gobernabilidad, construyendo un Estado moderno y eficiente, pero el conjunto de políticas que la conforman son mucho más difusas y vagas que las de primera generación. Los principales sistematizadores de las reformas de segunda generación fueron referentes de universidades norteamericanas, como Moisés Naím, Sthephan Haggard, Robert Kaufman, Nancy Birdsall y Augusto de la Torre, varios de ellos ejecutivos a su vez del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (VILLAGRA, 2011, p. 20).

As Reformas de 1ª geração foram concebidas como reformas orientadas para alcançar o crescimento econômico, enquanto a 2ª geração visava consolidar reformas institucionais e políticas com o intento de promover a modernização do aparato estatal, afim de melhorar a redistribuição da riqueza e condições sociais, ao mesmo tempo, ampliar o potencial competitivo do setor privado no modo de produção (VILLAGRA, 2011).

1.1.3 Reforma do Estado na América Latina

Bresser-Pereira (1998), em uma tentativa de dissimular os graves resultados sociais do projeto neoliberal, afirma que o contexto latinoamericano de Reformas do Estado

executadas na América Latina não devem ser chamadas de neoliberais: são simplesmente orientadas para o mercado, de forma a torná-lo menos dependente da intervenção para realizar com eficiência suas funções de alocação dos recursos privados. Elas podem ser adequadas ou inadequadas em cada caso, podem ser competente ou incompetentemente implementadas (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 97).

O autor justifica que a “suposta” crise da América Latina é resultado do ineficiente gerenciamento da administração pública realizado pelo Estado. Diante desses resultados não-exitosos, os movimentos reformistas, apoiados pelas Agências Financeiras Internacionais, tiveram mais uma oportunidade de esclarecer o percurso necessário de legitimação do Estado neoliberal.

A proposta neoliberal, mais claramente explicitada nas negociações multilaterais da Rodada Uruguai do que no Consenso de Washington, implica a obrigação de aceitar o capital estrangeiro sempre que este desejar investir na prestação de serviços que exijam presença local ou a exploração de recursos naturais *in situ*; baseia-se, também, em restrições ao direito dos países importadores de capitais a conceder incentivos destinados a atraí-los para produzir manufaturas, especialmente se destinadas à exportação, sob o argumento de que tais incentivos têm ou podem ter efeitos distorsivos sobre o comércio internacional. Sustenta-se, por outro lado, o direito desses capitais a ter um tratamento no mínimo igual ao capital nacional, eufemismo através do qual buscam um tratamento superior sob a forma, por exemplo, de garantias jurídicas extraterritoriais de que não gozam os investidores nacionais (BATISTA, 1994, p. 41-42).

Batista (1994) conclui que a Rodada Uruguai foi um encontro de pressão sobre os países latinoamericanos para que as políticas de estados garantissem o cumprimento das condicionalidades⁸ impostas aos empréstimos pelos Organismos Internacionais Multilaterais.

Desse modo, sobre resultados e análises das Reformas Neoliberais, Borón ressaltou o fracasso em três aspectos considerados fundamentais, são eles:

no lograron promover un crecimiento económico estable; no consiguieron aliviar la situación de pobreza y exclusión social que prevalecía en nuestra región como producto del desplome del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y la crisis de la deuda; y lejos de fortalecer las instituciones democráticas y su legitimidad popular, este modelo tuvo como consecuencia debilitarlas

⁸ De acordo com Deitos, a expressão condicionalidades “são condições e exigências impostas ou requeridas que se estabelecem nos acordos comerciais, financeiros e contratuais específicos gerados entre as instituições multilaterais, particularmente o FMI - Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial/BIRD e BID e os Estados nacionais para atender fundamentalmente aos interesses econômicos. Estão, portanto, as condicionalidades entrelaçadas em duas questões, subdivididas aqui didaticamente: a) as condições econômicas, políticas e ideológicas que são as exigências de corte amplo e atinge o estabelecimento de metas e orientações econômicas e políticas estruturais e setoriais, tais como a reforma econômica (ex.: Plano Real no Brasil), reforma trabalhista, reforma educacional, reforma previdenciária, reforma estatal, privatização de empresas estatais etc.; b) condicionalidades contratuais e financeiras quando da realização de empréstimos para reformas estruturais ou setoriais e estão ancoradas em um conjunto de mecanismos operacionais, exigências institucionais, políticas e financeiras, tais como: taxa de juros cobrada e sempre regulada pelo mercado financeiro internacional e referenciada a partir da decisão apresentada pelo Tesouro dos Estados Unidos da América - EUA; taxa de câmbio, ou seja, os contratos quase que absolutamente todos firmados com base na moeda dólar dos EUA. Desse modo, o país que firmou contrato com a agência multilateral arca com as despesas do câmbio em relação ao dólar, moeda do contrato, e desta no mercado financeiro internacional; multas são taxações que se aplicam em casos de atrasos nos desembolsos da contrapartida nacional (local), estabelecidas de acordo com os termos contratuais. Pagamento do principal refere-se ao pagamento do valor emprestado pela agência financeira multilateral, nos prazos e estabelecidos pelos contratos de empréstimo”.

y desprestigiarlas hasta un nivel sin precedentes en la historia latinoamericana (BORÓN, 2003, p. 23).

Assim, Borón (2003) reafirmou que apesar da atuação dos movimentos reformistas no cumprimento da Agenda Política encaminhada pelo Consenso de Washington na reformulação do Aparelho do Estado na América Latina, ao final de todo o processo ainda persistiu o panorama de uma região contaminada pela pobreza e desigualdades sociais; um meio ambiente devastado; uma economia dependente, vulnerável e sob influência estrangeira internacional.

Reafirmamos com base nos estudos de Zuck (2011), que as reformas de perspectiva neoliberal não produziram resultados idênticos, pois o desenvolvimento e as condições de produção destas reformas ocorreram de modo peculiar e específico nos diferentes países da América Latina. Contudo, a autora aponta um ponto comum que foi a presença das recomendações de Organismos internacionais para ditar os rumos das políticas materializados por empréstimos do Banco Mundial e FMI.

Os conselhos do Banco têm uma orientação clara: redução da presença do Estado no setor social, redução dos impostos diretos das pessoas físicas, em favor de tributos indiretos que comprometem proporcionalmente mais as classes menos favorecidas, livre circulação do movimento do capital, redução do custo do trabalho e incentivo à desregulamentação dos direitos do trabalho, acarretando toda ordem de emprego precarizado (LEHER, 1998, p. 166-167).

O Banco Mundial reconhece o legado da globalização e liberalização econômica por meio do aumento das desigualdades e a exclusão social, acentuando ainda mais os níveis de pobreza, porém sustenta que tais desigualdades são resolvidas com programas de educação, alimentação e saúde (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

Os empréstimos do Banco e do FMI têm como contrapartida necessária a adesão do país tomador ao programa de ajuste estrutural. Se, por um lado, o ajuste tem reduzido a inflação, por outro lado, o investimento, já débil, tem estagnado e mesmo decrescido; a dívida tem-se tomado mais pesada; e a infra-estrutura negligenciada. E pior, o ajustamento estrutural tem implicado sofrimento social e acentuado a pobreza (LEHER, 1998, p. 159).

Foi produzida uma situação caótica diante do aumento da concentração de riqueza e potencializada por várias transformações que “recortaron antiguos

derechos ciudadanos, redujeron dramáticamente las prestaciones sociales del estado y consolidaron una sociedad mucho más injusta y desigual que la que existía al comienzo de la etapa ‘reformista’ (BORÓN, 2003, p. 19). Enfim, sinalizações de um neoliberalismo avassalador para uma indigente América Latina.

1.2 A reforma neoliberal do Estado no Brasil: aspectos centrais

No contexto brasileiro, o processo de neoliberalização econômica já estava presente de forma incontestável, quando numa crise recessiva, em 1983, necessitou-se de empréstimos do FMI para saldar os juros daquele ano, ainda no final do Regime Militar (1964-1985).

O período de redemocratização no processo político brasileiro foi demarcado num segundo momento pelas eleições diretas de 1989, onde Fernando Collor de Mello se elege, impulsionando, com políticas bem definidas, a disseminação dos ideais neoliberais de forma consensuada às concepções ideológicas e as orientações dos Organismos Internacionais Multilaterais.

Mas o processo de reforma estatal foi acentuado no Brasil ao longo dos anos 1990, no qual o Banco Mundial realizou empréstimos vinculados ao desenvolvimento e atendimento das necessidades básicas concernentes a educação e saúde por meio de parceria com o próprio Governo Federal e também com alguns estados federados da nação brasileira (NOGUEIRA, 1999; FONSECA, 2001). Por isso, Batista alerta sobre as condicionalidades, generalizações e especificidades que permeiam a concessão de empréstimos pelos Organismos Internacionais Multilaterais de crédito, no qual apela que o Brasil deveria considerar a redução a esse tipo de financiamento (BATISTA, 1994).

[...] O neoliberalismo continua a influir fortemente no cenário político, havendo conquistado o favor da grande imprensa e margem de aceitação considerável no âmbito do Congresso. Instalou-se solidamente no seio do atual governo e conforma o próprio quadro da sucessão presidencial. Dois candidatos se propõem, declaradamente a levar adiante as propostas neoliberais. Como nenhum dos candidatos, mesmo os que não se acham comprometidos com a plataforma neoliberal, dispõem de condições para governar sem alianças pós-eleitorais, não são desprezíveis as chances de que o

programa do Consenso de Washington venha a ganhar ainda mais terreno no país (BATISTA, 1994, p. 52).

As propostas do Consenso de Washington priorizaram 10 áreas que foram absorvidas no plano político brasileiro e, de forma consensuada, foi aderida e promovida no [breve] Governo de Fernando Collor de Mello, convergindo com a “[...] drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco” (BATISTA, 1994, p. 33).

O Governo Collor foi o precursor a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém consolidados no Consenso de Washington, um candidato “comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos” (BATISTA, 1994, p. 49), e encaminhando uma revisão da legislação brasileira para atender as reivindicações americanas. “Com base em recomendações do Banco Mundial, procederia a uma profunda liberalização do regime de importações, dando execução por atos administrativos a um programa de abertura unilateral do mercado brasileiro” (BATISTA, 1994, p. 49-50).

A ascensão ao governo de Collor de Mello (1989-1991), e especialmente de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), representou a adesão do país ao neoliberalismo (programa defendido pelo BM) como fundamento político ideológico da reforma do Estado e da gestão pública (RIZZOTTO, 2014, p. 264).

Sintetizando: o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) impulsionou a implementação do receituário proposto no Consenso de Washington. Mas há um aprofundamento de forma substantiva no Governo Itamar Franco (1992-1994) das políticas econômicas neoliberais que na sequência culminaram com a eleição vitoriosa e avassaladora de Fernando Henrique Cardoso ainda no primeiro turno.

O período de Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), referente ao primeiro mandato, materializou um projeto de abandono aos investimentos em políticas públicas no cenário brasileiro, como parte da Reforma do Estado, já desenhado no final dos anos 1980 pelas Recomendações dos Organismos Internacionais Multilaterais.

No Brasil, em 1995, teve início a Reforma da Gestão Pública ou reforma

gerencial do Estado com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19 sob direção de Luiz Carlos Bresser-Pereira, ministro da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, a reforma foi executada a nível federal. Com a extinção do MARE em 1998, sugerida pelo próprio ministro, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas (BRESSER-PEREIRA, 2003).

Borón (2003, p. 20), ao analisar o processo de reforma do Estado no Brasil, indica que houve “recorte brutal del presupuesto público, despido masivo de funcionarios del estado, y dramático recorte de los derechos laborales de los sobrevivientes”, no qual o governo aceitou e acatou as condicionalidades de financiamentos externos propostos para adequar a economia brasileira às demandas do mercado mundial e ainda ser inserido nas relações de internacionalização econômica, referindo-se ao conceito de globalização (BATISTA, 1994).

No contexto brasileiro, Bresser-Pereira (1995) defendeu a reforma do Estado, não somente como uma bandeira a ser empreendida pelas ações do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), porque esteve à frente deste Ministério, mas enquanto uma tarefa a ser cumprida pela nação brasileira. Isso porque, nas palavras do autor:

Reformar o Estado significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade. Em qualquer das três hipóteses reformar o Estado significa dar uma resposta positiva ao problema fundamental do último quartel deste século: a crise do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 01).

Bresser-Pereira (1998) evidenciou em seu discurso, que a heterogeneidade estrutural dos países da América Latina marca a distribuição desigual de renda na

sociedade. Por conseguinte, o endividamento do Estado ocorreu devido ao não planejamento e gerenciamento do Aparelho Estatal que almejou crescimento, porém não estava estruturado.

Existe governabilidade quando o governo tem legitimidade assegurada por instituições políticas capazes de representar e intermediar interesses setoriais legítimos. Existe governança quando o Estado tem capacidade financeira e administrativa de executar as políticas decididas pelo governo (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 96)

Torna-se necessário apresentarmos conceitos cunhados e utilizados por Bresser-Pereira (1998) para defesa e proposição de argumentos a favor da Reforma do Aparelho Estatal sob a lógica do neoliberalismo, dentre quais os termos enfatizados foram:

- Reconstrução do Estado: superação da crise fiscal, redefinição das formas de intervenção no econômico e no social, e reforma da administração pública. (BRESSER-PEREIRA, 1998).
- Globalização: representou um aumento da competitividade internacional, sinalizada por uma mudança quantitativa na redução radical nos custos dos transportes e das comunicações. Significou um novo espaço para império livre do mercado (BRESSER-PEREIRA, 1998).
- Estado social-liberal: garante o acesso aos serviços essenciais básicos de educação, saúde e segurança social, mas não precisa oferecê-los em sua totalidade, [...] más acotado en tamaño y en objetivos; más representativo y legítimo; menos centralizado; más gerencial y menos burocrático; promotor en lugar de protector del sector privado” (LORA, 2007, p. 9)

A proposta de Bresser-Pereira (1998) era ambiciosa, pois visava a reconstrução do Estado mediante a correção do campo de atuação e dos serviços a qual se canalizava recursos.

Além disso, destacou a reorganização dos países para viabilização dessas profundas mudanças como a criação de Ministérios e comissões de alto nível encarregadas especificamente no trabalho de encaminhar a Reforma do Estado, no qual BIRD e BID tornaram os empréstimos para esse fim como prioritários (BRESSER-PEREIRA, 1998).

O economista brasileiro define a presença do Estado na esfera social atenuando as responsabilidades e descentralizando determinadas tarefas.

Em síntese, o Estado Social-Liberal será financiador ao invés de produtor dos serviços sociais não exclusivos do Estado, que o mercado não pode recompensar adequadamente em função das economias externas que produzem, como é o caso da educação, da saúde, da cultura, da proteção ao meio-ambiente, e do desenvolvimento científico e tecnológico. Será complementar ao mercado ao invés de substituto do mercado. Não produzirá bens e serviços, nem concentrará sua política econômica na proteção do mercado nacional, mas desempenhará um papel importante em promover a competitividade externa do país (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 95).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995) teceu um panorama da crise do Estado Brasileiro, ao mesmo tempo que se propôs a definir objetivos e a estabelecer as diretrizes para a reforma da administração pública do país de acordo com moldes modernos e racionais. Além disso, percebeu-se a ênfase no discurso e os inúmeros argumentos que prezaram pela transferência de recursos públicos para o setor privado administrar, inclusive a educação, entre outras áreas sociais.

1.3 A Reforma Neoliberal do Estado no Paraguai: aspectos centrais

O Paraguai foi um dos últimos países da América Latina, como também o Brasil, a passar pelos processos de mudanças estruturais consonantes à ordem mundial estabelecida pelo conceito de globalização. Assim, evidenciam-se argumentos favoráveis quanto à efetividade das “reformas constitucionales, agrarias, educativas, tributarias, electorales, etc., se implementan para mejorar la respuesta del Estado a las necesidades del pueblo” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. III).

“El Paraguay ha sido históricamente, y sigue siendo, un país centralizado. Existen factores geográficos, sociales y culturales y políticos que hacen que la centralización en Asunción sea una realidad” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 1).

Politicamente, el país estuvo, y sigue estando, concentrado en Asunción donde se encuentra la sede del poder estatal. El poder siempre estuvo concentrado en Asunción que desde su fundación es

asiento de todos los poderes del estado y se beneficia de la renta del resto del país (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 2).

Nieburh; Enns (1998) reforçam o modo como o Estado paraguaio estava (des)organizado. Eles prestaram consultoria ao país para diagnosticar, compilar, analisar e apresentar dados referentes a máquina estatal enquanto estrutura dispendiosa de recursos financeiros de modo ineficiente.

Exístia una enorme necesidad de institucionalizar y formalizar a todos los sectores de la sociedad, que a su vez, legitimarían al nuevo orden más rápidamente. En este contexto se desarrolla el gobierno de transición que es puramente político ocupado en la tarea primordial de reencauzar al Estado hacia su institucionalización por medio de una apretada agenda electoral que legitimaria el proceso transfiriendo el poder personal al institucional (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 31).

Decorrentes das transformações providenciadas devido a mudança de governo, de Alfredo Stroessner ao governo de André Rodrigues, Nieburh; Enns (1998) apontam “[...] el tamaño del Estado y su descentralización como alternativa de achicamiento, modernización y democratización” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. IV) como fundamentais para dinamizar o projeto neoliberal em circunstâncias e condições aceitáveis no Paraguai. Propondo um processo de rompimento de “(...) un modelo de Estado clientelista, prebendário, corrupto e impune que paralizó a toda la sociedad civil en una encrucijada de muy pocas opciones” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 29).

A situação aconteceu

después del golpe de estado que derribó a Alfredo Stroessner, el nuevo gobierno del General Andrés Rodríguez se embarcó en un proceso de democratización a desarrollarse en una serie de elecciones. La primera de éstas llegó en mayo de 1989 con las elecciones presidenciales que confirmaron a Rodríguez como presidente constitucional. La segunda fueron las elecciones municipales celebradas en mayo y junio de 1991, en las cuales el Partido Colorado perdió el control de 49 de las 204 municipalidades. Más notable fue la derrota del Partido Colorado en la capital de la nación, Asunción, por un movimiento independiente encabezado por un médico joven llamado Carlos Filizzola. La tercera elección fue para elegir a los 198 miembros de la Convención Constituyente, que redactarían la nueva Carta Magna del país. Finalmente, las elecciones presidenciales en mayo de 1993 eligieron al primer presidente civil electo libremente en elecciones competitivas, de partidos múltiples (TURNER, 1998, p. 8).

De acordo com Turner (1998), todas essas séries de eventos produziram condições propícias para difusão dos ideais neoliberais que adquiriram espaço político e econômico no país.

El general Rodríguez aplicó las primeras políticas neoliberales, con dificultades, por la resistencia de poderosos grupos ligados al viejo 'Estado clientelar' de la dictadura, que intentaban preservar sus fuentes de acumulación, como los contratos estatales, el comercio ilegal, la evasión fiscal, entre otros. Pero un nuevo empresariado más independiente del Estado, aunque ciertamente más dependiendo del capital internacional, fue surgiendo y fortaleciéndose después de 1989, y empujando la agenda de modernización neoliberal, forzando la apertura y desregulación de la economía nacional. Esta tendencia se consolidó en la siguiente elección presidencial, cuando en 1993 es elegido el empresario Juan Carlos Wasmosy, quién terminará de imponer la agenda del Consenso de Washington. El pacto de gobernabilidad de 1993 entre Partido Colorado y los Partidos opositores, fue aprovechado por Wasmosy para contrarrestar el poder de los grupos más tradicionales y reacios a las reformas (Richer, 1993). Este pacto apoyado por el PLRA, incluía impulsar la reforma del Estado, fortalecer las instituciones, lograr la independencia de los poderes públicos y reducir la corrupción (VILLAGRA, 2011, p. 21-22).

Villagra (2011) assinala que, no Paraguai, a implementação de políticas de privatização encontraram resistências de diversos setores da sociedade e até do próprio Partido Colorado que estava a frente, isto é, na direção de algumas empresas públicas; também houve mobilização dos movimentos sindicalistas organizados que foram contra as privatizações.

Esto a pesar de que ya a principios de los 90 se había aprobado la Ley 126/91 de privatizaciones. En este marco fueron privatizadas: la empresa de producción de acero ACEPAR, la Flota Mercante del Estado (FLOMERES), Líneas Aéreas Paraguayas (LAP), la Administración Paraguaya de Alcoholes (APAL), entre otras de menor importancia. También se concesionaron algunas rutas al capital privado, como la Ruta 7 Caaguazú-Ciudad del Este, al consorcio Tapé Porá, vinculado al ex presidente Wasmosy. La intención privatista posteriormente se renovó bajo el concepto de Reforma del Estado, con la aprobación de la Ley 1615/2000 de Reforma y transformación de entidades públicas, posteriormente derogada por la movilización popular, a pesar del apoyo de los partidos con representación parlamentaria y los medios masivos de comunicación a la privatización (VILLAGRA, 2011, p. 33).

Villagra (2011) apresenta o discurso defendido pela perspectiva neoliberal no

contexto político-econômico paraguaio, o qual propõe as privatizações como solução para uma série de problemas que enfrentam as empresas estatais, como a corrupção constante permeando as relações de produção, a incapacidade de gestão, o investimento limitado de recursos e ainda a apresentação de serviços de baixa qualidade, porém com altos custos. Ou seja, como afirma Zanardini (2007), o Estado burguês busca a efetivação de seus discursos ideologizantes e tem se mostrado capaz de produzir as condições necessárias para reproduzir as relações capitalistas no modo de produção.

Estão relacionadas a seguir empresas que continuam sendo administradas pelo poder público, mas que foram sondadas durante o processo de aplicação do projeto neoliberal no Paraguai nos anos 1990 para tornarem-se empresas privatizadas:

[...] la Administración Nacional de Electricidad (ANDE), la Compañía Paraguaya de Comunicaciones (COPACO), la Empresa Reguladora de Servicios Sanitarios (ERSSAN), Petróleos del Paraguay (PETROPAR), el Correo Paraguayo, la Industria Nacional del Cemento (INC) y la empresa del Ferrocarril (VILLAGRA, 2011, p 33).

De acordo com Villagra (2011), a não privatização das empresas referidas anteriormente deu-se pelo embate de interesses locais, nacionais e internacionais, uma vez que todos querem possuir favorecimentos no setor econômico.

“Es probable que la medida del Consenso de Washington que más brusca y ampliamente se aplicó em el Paraguay haya sido la liberalización del comercio internacional” (BORDA; MASI *apud* VILLAGRA, 2011, p. 23).

Assim, o panorama do período 1990-2000 evidenciou que o país conseguiu inserir e aplicar praticamente todos os pontos mencionados no Consenso de Washington, de modo unilateral, anterior a assinatura do Tratado de Asunción de 1991, que por sua vez confirmava a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), constituído para ampliação comercial e, ainda possibilitar a integração regional.

A consultoria de Nieburh; Enns abordou um aspecto a ser considerado no envolvimento entre Estado e Organismos Internacionais Multilaterais: “al incrementarse el gasto público, con fondos provenientes de préstamos internacionales, se aumentaron la inflación y la deuda externa” (NIEBURH; ENNS,

1998, p. 22). Deste modo, estão explícitos nos convênios financeiros como também no endividamento externo e aumento da inflação, as relações de perda da autonomia econômica, política e educacional, no Paraguai.

El periodo de rápida liberalización se da entre 1989 y 1995. Las estadísticas evidencian este proceso: mientras que en 1985 las exportaciones del país eran equivalentes al 10% del PIB, en 1990 llegan al 26%, y en 1995 al 48%. En los mismos años, las importaciones pasan del 14% al 31% primeramente, y en el año 1995 llegan al 50% (VILLAGRA, 2011, p. 23).

Assim Villagra (2011) ressalta como o Paraguai realizou a aplicação dos postulados neoliberais com êxito, principalmente na primeira metade dos anos 1990, que também repercutiram na economia brasileira.

Os estudos de Turner (1998, p. 10) demonstraram que o período de democratização das relações econômica-política no Paraguai se desencadeou devido às organizações de base dos Partidos Políticos, tornando-se uma ideia autêntica e necessária àquele momento histórico. Além disso, possibilitou o encaminhamento da Constituição Nacional, promulgada em 1992, garantindo a continuidade de propagação do neoliberalismo nas relações econômicas, sociais e educativas.

Considera-se o marco inicial da Reforma Estatal no Paraguai, os debates políticos que envolveram a “Constitución Nacional promulgada en 1992 qué establece la nueva organización del territorio y com ella se inicia el proceso descentralizador, y desconcentrador, del Estado paraguayo” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 81).

Además de la creación de los gobiernos departamentales, otro elemento importante descentralizador de la nueva Constitución es el establecimiento de distritos electorales departamentales para la Cámara de Diputados. De este modo la Cámara Baja acepta la función de la representación regional dentro del nuevo régimen. Un número de diputados basado en la población es distribuido a cada departamento, así como también a Asunción. Luego, los diputados son elegidos por representación proporcional del partido o de listas de movimientos a nivel departamental (TURNER, 1998, p. 12).

Niebuhr; Enns (1998) defendem a descentralização política e administrativa como a principal característica da Reforma estatal paraguaia para que se pudesse transpor alguns obstáculos (de descentralização) nos âmbitos político,

administrativo, econômico, social, cultural e geográfico.

Sin la ayuda internacional, los departamentos dependen de la buena voluntad de los ministerios del gobierno central de cooperar en la descentralización administrativa. En este tema, el Ministerio de Salud ha tomado la iniciativa, y los departamentos han presionado exitosamente para un papel más importante en la desconcentración de las actividades del Ministerio de Educación. Cuando disponen de solamente sus propios recursos, el departamento se concentra en proyectos de obras públicas de escala relativamente pequeña (TURNER, 1998, p. 22).

Portanto, “la descentralización tiene un largo y complejo camino por transitar para llegar a su plena implementación y cumplir con sus objetivos de eficiencia, equidad y sostenibilidad” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 121). Nesta perspectiva, a Reforma do Estado tornou-se requisito imprescindível para implementação do receituário neoliberal na economia e no cenário político do Paraguai.

Existe una tendencia por seguir descentralizando responsabilidades y recursos gracias al auge democrático, que permite distribuir el poder e incluir a todos los sectores de la comunidad en los asuntos de gobierno; y, además, a otras importantes variables, como la privatización y desconcentración, que facilitan el proceso descentralizador y permiten una asignación más eficaz y eficientes de los pocos recursos disponibles del Estado (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 121).

Nesse sentido, os autores acima indicaram a tensão do momento político, reafirmando que a descentralização sancionada na Constituição Nacional de 1992 foi elemento-chave no alinhamento paraguaio ao receituário proposto pelo Consenso de Washington para garantir a efetividade de ações como a privatização, o livre comércio, e a liberalização econômica com o objetivo de ter acesso a um Estado mais econômico, menor e que respondesse de modo satisfatório a determinados interesses representativos de um grupo social.

El Artículo 1º de la Constitución de 1992 del Paraguay nombra al país como un “estado unitario descentralizado,” y otras disposiciones crean gobernaciones para los diecisiete departamentos, cada uno con un gobernador electo y una junta departamental. El delegado del departamento era nombrado directamente por el presidente de la República. El delegado supervisaba la policía nacional y representaba los intereses políticos del presidente en el departamento. Las disposiciones de la nueva Constitución representan una desviación dramática para un estado históricamente

muy centralizado (TURNER, 1998, p. 4).

Portanto, o Estado paraguaio cumpre a tarefa de casa dada pelos Organismos Internacionais Multilaterais com os quais mantinha vínculos políticos e comerciais no momento que as políticas de governo respaldaram o compartilhamento de poderes e minimizaram as responsabilidades daquele, ao mesmo tempo em que fortaleceram as possibilidades de ajuda externa como ferramenta para sanar déficits econômicos, políticos, culturais e sociais.

Além disso, outras reformas possibilitam a liberalização comercial no país como a Reforma Fiscal em 1991, mesmo ano em que houve a aprovação da lei de proteção aos investimentos nacionais e estrangeiros de condições e ainda foram sancionadas legislações pertinentes aos investimentos, leis desregulatórias e taxa de interesse.

Cabe lembrar que o centro geográfico de exportações ficou localizado em *Ciudad del Este*¹¹. Por conta disso, o livre-comércio da nação paraguaia ao entrar no campo de batalha do mercado mundial enfrentou a competição. A exemplo da situação temos:

La especialización en materias primas genera una gran dependencia de variables que un país como el Paraguay no puede controlar, como son los precios internacionales y la demanda mundial, variables que están fuertemente expuestas a la especulación financieray otros choques externos, que han llevado a severas crisis económicas a muchos países en los últimos años (VILLAGRA, 2011, p. 26).

Tal fato pode ser percebido na falta de incentivo ao setor de industrialização paraguaio, pois essa abertura comercial, de certa maneira, impôs a economia paraguaia a especialização da produção de matérias-primas, dadas as condições reais de impossibilidade de competição com as indústrias estrangeiras. Tal situação embasou-se nas teorias e concepções articuladas sob “el neoliberalismo [que] legitima teóricamente esta especialización, com la teoría de las ventajas comparativas, que sostiene que cada país debe especializarse en los productos” (VILLAGRA, 2011, p. 25).

“También se trabaja arduamente en la reforma educativa, tributaria,

¹¹ “Ciudad fronteriza com el Brasil y la Argentina, urbe que ha crecido exponencialmente en la última década, a través del comercio y varias actividades ilícitas” (VILLAGRA, 2011, p. 24).

administrativa, financiera, etc, que uma vez implementadas com la descentralización darán outra forma al Estado Paraguayo” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 52). Em síntese, os anos 1990 foram férteis e prósperos nos aspectos de conservação e manutenção das relações dos meios de produção pelo prisma do capitalismo.

Em síntese, os anos 1990 foram férteis e prósperos nos aspectos de conservação e manutenção das relações dos meios de produção pelo prisma do capitalismo. “También se trabaja arduamente en la reforma educativa, tributária, administrativa, financiera, etc, que uma vez implementadas com la descentralización darán outra forma al Estado Paraguayo” (NIEBURH; ENNS, 1998, p. 52).

Portanto, ao longo da abordagem deste capítulo compreendemos o papel do Estado nos anos 1990 na América Latina, que foi reformulado para tornar-se enxuto e econômico e, desta maneira, robustecer a perspectiva neoliberal. Apresentou-se sumariamente a formatação do Estado Brasileiro e Paraguaio no que se refere ao encadeamento de acordos políticos e financeiros que materializaram a Reforma Estatal a partir da década 1990, nesses países, sob as recomendações e monitoramento de organismos internacionais multilaterais.

CAPÍTULO II - AS ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO BIRD E BID NOS ANOS 1990: DISCURSOS E ESTRATÉGIAS

Neste capítulo abordaremos quais foram as estratégias utilizadas pelos Organismos Internacionais para se certificar que o discurso neoliberal fosse disseminado na formulação e implementação de políticas públicas que viabilizavam a Reforma do Estado principalmente no Brasil e no Paraguai.

É necessário compreender como os empréstimos e financiamentos destas instituições financeiras englobaram as políticas educacionais desde a formulação de legislações até...

2.1 Organismos Internacionais Multilaterais: o pensamento neoliberal como expressão central das condicionalidades dos empréstimos no setor educativo

Em 1944, em Bretton Woods, nos Estados Unidos (EUA), criou-se o Banco Mundial, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), pela convenção de 44 países, com o objetivo de sustentar a ordem econômica e financeira mundial no período pós-guerra. Desta forma, possuía como objetivo tornar-se uma base referencial para o encaminhamento de políticas dos países que o integravam, por meio de assessoramento técnico-financeiro; no qual Mason e Asher (1973 *apud* PEREIRA, 2014, p. 19) exemplificaram: “Bom conselho é raro e bom conselho que é ouvido é mesmo excepcional, mas o banco fornece um poderoso amplificador: a possibilidade de assistência para financiar as suas recomendações”.

Evidenciamos que o termo Banco Mundial se refere somente ao BIRD e FMI, enquanto que a expressão Grupo do Banco Mundial engloba as demais instituições financeiras internacionais mencionadas no primeiro capítulo (NOGUEIRA, 1999; PEREIRA, 2014).

Desde então o Banco Mundial cresceu¹² em tamanho e, também, ampliou seu

¹² “No ano de 2013, apresentava um quadro de aproximadamente 12 mil funcionários e havia efetuado quase US\$ 800 bilhões em empréstimos desde 1947, concedidos mediante contrapartida financeira dos Estados clientes em magnitude muito maior” (PEREIRA, 2014, p. 14).

lócus de atuação¹³ para: “[...] além de infraestrutura e energia, também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública e reconstrução nacional pós-conflito” (PEREIRA, 2014, p. 19), no sentido de vincular a diversificação das áreas de abrangência ao avanço na carteira da organização financeira.

Con respecto a la historia del Banco Mundial, se señaló que el periodo 1946-1968 marcó el comienzo de las actividades del Banco Mundial en el escenario económico internacional, participando de la reconstrucción europea post Segunda Guerra Mundial, con un rol subsidiario detrás de Estados Unidos.

Entre 1968 y 1981 el Banco comienza la “lucha contra la pobreza”, durante la presidencia de Robert McNamara, preocupándose por la amenaza comunista que deviene de sectores rurales pobres en los países en desarrollo.

A continuación, entre 1981 y 1990, la idea de erradicar la pobreza fue retirada del Banco Mundial en pos de la aplicación de programas de ajuste estructural, que aumentaron los niveles de miseria desde su puesta en marcha.

Durante los años noventa, el Banco Mundial fomenta un enfoque de política social neoliberal, entendido como “premio” por la aplicación de las medidas de ajuste (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 23).

A síntese histórica apresentada por Vior; Cerruti (2014) anteriormente evidencia as atividades desenvolvidas e a trajetória percorrida pela instituição para que atualmente seja considerada destaque no papel mediador da ordem econômica e responsável por diversas formulações políticas em aplicação na região latinoamericana desde sua criação.

Em outras palavras, convém analisar novamente os momentos históricos e as situações conciliadas pelo Banco Mundial, de forma atenta, para correlacionar as condicionalidades de empréstimos deste Organismo Internacional e os determinantes nos encaminhamentos das Políticas de Estado para a Educação Brasileira e Paraguaia nos anos 1990.

Até o início da década de 1960, os créditos do Banco Mundial destinavam-se a projetos de infraestrutura. Em meados dessa década, o Banco Mundial efetiva sua participação como fonte de financiamento multilateral para o desenvolvimento econômico, social e institucional sustentável na América Latina, ao realizar

¹³ O Banco Mundial também financiou projetos de educação primária, infantil e de educação não formal para cerca de 90 países, em apoio à política de Educação para Todos (*Education for All*) fomentada pela Unesco.

empréstimos a governos nacionais, provinciais, estaduais e municipais, bem como a empresas do setor privado.

Tendo em vista as preocupações com a ampliação da pobreza nos “países em desenvolvimento” organizou-se no Banco Mundial, um Departamento de Educação na década de 1960. Houve a contratação de profissionais da educação, que em momento posterior elaboraram os primeiros documentos sobre a temática, uma estratégia que colaborou para o fortalecimento da agência numa importante orientadora e responsável pela formulação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento (PRONKO, 2014).

A propósito, Leher (1998) assinala a ampliação do enfoque do Banco Mundial para a educação, quando esta destaca-se como uma de suas políticas setoriais. Fato justificado com a perda das atribuições da UNESCO¹⁴ para o Banco Mundial e, posteriormente, com a saída dos EUA, em 1984, da UNESCO. O debate sobre a área educativa transformou-se em assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos.

No final dos anos 70 o interesse do Banco Mundial direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente enquanto medida de caráter compensatório para proteger ou aliviar os pobres durante os períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 1995, p. 232).

Reafirmando, no final da década de 1970, o setor social passou a receber investimentos, buscando atingir os segmentos populacionais do chamado “terceiro mundo” que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, conhecidos como grupos emergenciais ou de risco (NOGUEIRA, 1999).

Cabe referenciar o trabalho de Andrieu (2008) para citar as relações do capital e as apropriações políticas, a fim de entender o processo de reorganização da destinação de recursos, investimentos e empréstimos dos anos 1970 em transição para a década de 1980.

¹⁴ O Banco Mundial, ao longo de anos, estabeleceu parcerias com a UNESCO para prestar assistência aos países.

Apoyar mediante los programas del Banco en las áreas de préstamos sectoriales y para proyectos específicos, cooperación técnica a nivel nacional y regional, reinversión, asesoramiento y estudios, las políticas y programas de los países miembro en vías de desarrollo orientados hacia el redimensionamiento y la redefinición del rol del sector público y de la economía, hacia la mejora de su efectividad y eficiencia económica y social, y en general, hacia la conformación de condiciones favorables para el crecimiento de la inversión, el empleo, la productividad y el nivel de actividad económica, y para la reestructuración, apertura y adaptación flexible de las economías a las condiciones imperantes en la economía internacional (ANDRIEU, 2008, p. 228).

Assim sendo, os Organismos Internacionais Multilaterais, por meio dos empréstimos “[...] operan como legitimadores de las decisiones de los gobernantes frente a otros sujetos y corporaciones nacionales, avalando líneas de acción asumidas por aquellos y eliminando la viabilidad de conductas alternativas: ‘el Banco nos hizo hacerlo’ (BENTANCUR, 2008, p. 59).

Por isso, vale notar a contribuição de Pereira (2014) que diz respeito à relação do Banco Mundial com os governos de Estados nacionais e esferas subnacionais. O autor sustenta que o relacionamento gerado pelos empréstimos junto aos governos não deve ser visto como mera imposição externa, numa perspectiva unilateral, pois são estabelecidas “formas e mecanismos de pressão e coerção de diferentes tipos (financeiros, políticos, intelectuais e simbólicos) acionados pelo Banco conforme o momento, as circunstâncias e o caso” (PEREIRA, 2014, p. 14).

[...] la recesión de comienzos de la década de 1980 reorientó las políticas del Banco Mundial a otorgar préstamos para paliar la crisis. Los créditos para alivio de la pobreza y desarrollo de las áreas rurales más desfavorecidas continuaron en esos años como rubro no prioritario en una estrategia centrada en generar políticas de reducción del gasto y reforma fiscal, desregulación de mercados, y fomento de la privatización de empresas y servicios públicos en los países con dificultades financieras (ASCOLANI, 2008, p. 141).

Conforme Ascolani (2008) já pontuou acima, os anos 1980 demarcaram um momento histórico na relação do Banco Mundial e expansão das políticas sociais para cumprir um papel global de atenuação da crise da dívida externa na América Latina. Nesse sentido, os Organismos Internacionais canalizaram a assistência financeira e técnica em nível de cada uma das regiões que convencionalmente se nominou de “terceiro mundo”, no qual as agências “fijaron metas de tasas de

crecimiento del producto bruto nacional, que en promedio fueron alcanzadas, y en algunos casos superadas” (ANDRIEU, 2008, p. 12)

Ao mesmo tempo, retomou o caminho de consolidação do Banco Mundial na década de 1980, período no qual o BIRD passou por uma reforma administrativa, que promoveu uma reestruturação no interior da agência, sobretudo, nas formas de relacionamento com os países mutuários, referindo-se aos empréstimos e acordos. Naquele contexto histórico-político, os “empréstimos do Banco e do FMI têm como contrapartida necessária a adesão do país tomador ao programa de ajuste estrutural” (LEHER, 1998, p. 159)¹⁵, no qual a rentabilidade econômica era um critério básico no desenvolvimento das Reformas financiadas e orientadas pelo Banco Mundial. Assim, “o cerne da atuação do BM consistia em firmar o ‘ajustamento estrutural’ como meio necessário para a adaptação dos países endividados às novas condições da economia política internacional” (PEREIRA, 2014, p. 24).

Conforme Andrieu (2008), os Organismos Internacionais buscavam e apresentavam soluções na forma de projetos sobre o modo de atacar e combater a pobreza e a miséria nos países da região. Ao mesmo tempo, analisaram os problemas dos “custos sociais do ajuste” mediante estudos que identificaram e mensuravam alguns indicadores de saúde, nutrição e escolarização em seminários e reuniões abordando os resultados das publicações.

Mientras tenía lugar todo esto, la experiencia de los primeros programas de ajuste fue mostrando que el tiempo requerido para la restructuración y para encontrar soluciones viables al endeudamiento externo, resultaba muchísimo más largo que lo que se había pensado originalmente (ANDRIEU, 2008, p. 136)

Isto vem ao encontro de Pereira (2014) que em suas palavras explica os mecanismos de funcionamento e gerenciamento dos empréstimos de ajustes estruturais praticados pelo Banco Mundial.

A autorização desse tipo de operação estava condicionada ao acordo

¹⁵ “O BM concedeu seus primeiros empréstimos de ajuste estrutural em 1980, durante a presidência de Robert McNamara. Superadas algumas divergências com o FMI, e com o consentimento do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, em 1990 se chega ao Consenso de Washington, que acrescentou às medidas anteriores as privatizações massivas e a política de recuperação de custos em áreas como educação, saúde e acesso e distribuição de água” (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 114).

prévio dos mutuários com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para a realização de programas de estabilização monetária, bem como à adoção de um pacote de reformas na política macroeconômica, ambos voltados para adequar a economia doméstica ao novo ambiente externo e manter o pagamento do serviço da dívida. O socorro financeiro, assim, trazia consigo condicionalidades (PEREIRA, 2014, p. 25).

Sobre a política e os condicionantes de empréstimos do FMI e BIRD, Rama (1994) indica que, primeiramente, os Organismos Internacionais tecem um diagnóstico da região apontando indicadores e fragilidades econômicas, políticas e sociais, para dessa forma, apresentar um projeto que responde as necessidades urgentes daquele contexto; então, os Organismos Internacionais prestam assistência àquela realidade por meio de consultorias, assessoramento e monitoramentos dos investimentos despendidos no projeto. Por isso,

el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial obligan, con sus acuerdos, a reducir los aranceles aduaneros a la importación con el argumento de que ello redundará en una mayor competitividad. Finalmente, esos mismos acuerdos obligan a reducir el déficit fiscal, con la consecuencia de que el Estado está dejando paulatinamente de ser el “gran empleador” y se ve obligado a encarar su propia modernización (RAMA, 1994, p. 15).

Dessa forma, Rama (1994) sinaliza os encaminhamentos de orientações e práticas do Banco Mundial para os empréstimos, acordos e convênios que a agência realizava, que por sua vez, engendravam o alinhamento de políticas da instituição com os discursos do neoliberalismo na necessidade de reestruturação do Estado, sendo o tema central de atuação do Banco Mundial nos anos 1990.

[...] o processo de neoliberalização se encontrava em pleno desenvolvimento, tanto nos países centrais quanto na periferia do capitalismo, e a nova agenda mundial redefinia os rumos das orientações estratégicas dos organismos internacionais para a educação. Nesse novo contexto, a estratégia de “assalto à pobreza” se reconfigurava com base nos imperativos da reforma do Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial. Assim, a promoção da educação básica ganhava novos contornos, transformando-se, posteriormente, na estratégia da “Educação para Todos” (PRONKO, 2014, p. 95-96).

As políticas educacionais no cenário latinoamericano nos anos 1980 foram redimensionadas por Acordos Bilaterais, no qual as relações bilaterais perderam força geopolítica. Apesar disso, cristalizaram-se em “ajudas” econômicas, militares e

culturais dos Estados Unidos da América para na América Latina (NOGUEIRA, 1999).

Nessa nova orquestração do capital internacional, o Banco Mundial tornou-se uma forte influência internacional na Educação por meio de seu instrumento de concessão de financiamentos, articulado aos Planos de Estabilização pelo FMI; a questão da educação, cuja responsabilidade é voltada ao indivíduo, a família, os critérios para a construção de um sistema nacional de educação, os procedimentos de "descentralização" adotados pelos governos como forma de transferência de responsabilidades.

En el área del financiamiento se ejecutan acciones destinadas a la redistribución del gasto entre los niveles educativos y se tiene a la privatización. Se redistribuyen funciones y responsabilidades entre los niveles de los sistemas y se especializan y racionalizan los recursos humanos. Por último, se desregulan los sistemas educativos, transitándose hacia niveles crecientes de autonomía, en procura de mayor flexibilidad para la satisfacción de las demandas de los grupos sociales atendidos (BENTANCUR, 2008, p. 56).

Reforçamos a redefinição do papel do Estado no período em estudo, caracterizado pela privatização de empresas estatais, realização de parcerias público-privadas, entre outras ações legitimadas por meio do Consenso de Washington. "Los bancos de desarrollo, organizaciones internacionales, agencias de ayuda bilateral y organismos emparentados ostentan varias características que lo hace especialmente poderosos en los procesos de reforma educativa" (BENTANCUR, 2008, p. 59).

Numa perspectiva crítica, Torres apresenta pontos estratégicos do neoliberalismo econômico que incindiram na formulação de políticas públicas destinadas à materialidade da reforma educacional na América Latina nos anos 1990. São eles: "a) descentralización, b) privatización, c) credencialismo y la excelencia competitiva, d) defensa del individualismo" (BENTANCUR, 2008, p. 55).

No Paraguai¹⁶, a ação dos Organismos Internacionais Multilaterais no financiamento de projetos estiveram vinculados, e, em estreita parceria entre o BIRD e BID, pois "los avances en la universalización de la educación escolar se

¹⁶ "Los avances en la universalización de la educación escolar se produjeron durante el período inmediatamente posterior al inicio de la reforma, al expandir la cobertura del grupo de 12 a 14 años, del 38% al 80% y con un 90% de cobertura en el nivel inicial" (SANDOVAL, 2014, p. 242).

produjeron durante el período inmediatamente posterior al inicio de la reforma, al expandir la cobertura del grupo de 12 a 14 años, del 38% al 80% y con un 90% de cobertura en el nivel inicial” (SANDOVAL, 2014, p. 242)”.

Deste modo, com base na análise de Nogueira:

[...] co-empréstimos de investimentos, com base em contrapartidas financeiras dispendiosas pelo lado do país receptor, e pela modalidade consensual dos empréstimos de ajustes estruturais e ajustes setoriais, amarram-se as decisões de políticas econômicas nacionais aos critérios de melhores condições para a acumulação internacional, liderada atualmente por um volume financeiro imensurável que aporta nos países de acordo com o seu lucro (NOGUEIRA, 1999, p. 163-164).

Segundo Michel (2004, p. 90), o Brasil cumpriu o receituário no quesito de formulação de políticas públicas relacionadas à reestruturação do papel do Estado, como menciona o “[...] Plan Decenal de Educación para Todos, Plan Plurianual de Educación, que tiene como objetivos establecer mínimos estándares de operación, planes de desarrollo y proyectos de mejoramiento educativo e innovaciones a nivel de escuelas”.

Desta maneira, a compreensão sobre a trajetória das políticas educacionais na América Latina na década de 1990, ressignificadas a partir de relações econômicas, políticas e sociais com os organismos internacionais multilaterais, intensificam a implementação de projetos atrelados a empréstimos para universalização do acesso à Educação Básica.

2.2 Universalização da Educação Básica: estratégias internacionais

A ênfase na universalização ao acesso à Educação Básica assumida na Carta de Jomtien (1990) pelos países da América Latina estava vinculada ao desenvolvimento do setor produtivo, focalizado em atender as demandas e necessidades das políticas sociais estabelecidas.

E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina: A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade,

melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63).

Segundo Figueiredo (2008), a ênfase em políticas sociais como educação primária e saúde compõe uma estratégia político-ideológica fundamental do BIRD, concernente ao processo de implementação das políticas de ajuste econômico que mantêm a pobreza em níveis aceitáveis, ou seja, garantem minimamente a estabilidade política e social.

Conforme Nogueira (2001, p. 21):

O consenso em torno da Centralidade da Educação Básica não foi um projeto interventor, “maquiavélico” e unívoco do Banco Mundial para a sociedade e para a educação brasileira. Nos anos 80, ao mesmo tempo em que se definia, se propunha e se financiava políticas econômicas, culturais e educacionais de forma insistente pelo Banco Mundial e outros Organismos Internacionais Multilaterais, se elaborava em nível nacional por meio de Governos Estaduais e Municipais, políticas educacionais que combatiam a evasão e a repetência. Num outro plano, emergiam também reivindicações com essa mesma temática de associações acadêmicas, de movimentos sindicais de todos os níveis de ensino, de estudantes e de movimentos populares que entendiam que a luta pela escola pública era a luta por melhores condições de vida para seus filhos (NOGUEIRA, 2001, p. 21).

Nesse sentido, a autora argumentou porque o projeto neoliberal liderado pelo Banco Mundial em diversos setores sociais, especialmente saúde e educação, estabelece como prioridade a ênfase no discurso de centrar esforços e investimentos dos países para a universalização do acesso à educação básica, propondo estratégias e recomendações sistematizadas em documentos que reforçam a atenção sobre a centralidade da educação básica ser elemento impulsionador de ações que consolidam o segmento neoliberal nos anos 1990.

Em Educação primária, o banco apresenta opções de política educacional “de baixo custo” que não gerariam efeitos negativos na aprendizagem dos estudantes: cafés da manhã e merenda escolar em substituição a almoços, incremento da quantidade de alunos por professor (para 40 e até 50 alunos), construção de escolas com materiais de baixo custo, turnos múltiplos em um mesmo estabelecimento e ensino simultâneo para várias séries em uma mesma sala. Chega a defender que não é necessário investir em outros materiais de ensino, além do quadro-negro, do giz e dos livros didáticos, e que é possível, inclusive, oferecer aulas sob a sombra de

uma árvore (BANCO MUNDIAL, 1995 apud PRONKO, 2014, p 120).

Reiteramos que o Banco Mundial escolheu o setor educacional, como campo ideológico mais sensível para a difusão das concepções ideológicas hegemônicas, e também obtinha o mesmo tipo de retorno que os setores produtivos, no que se refere aos investimentos; além disso, poderia desempenhar o papel de supervisionar a formação de mão de obra para o mercado. Esse alinhamento das políticas educacionais ao setor econômico é decorrente das concepções de Estado, homem, sociedade, educação.

Com base em Relatórios e Informativos na perspectiva defendida pelos Organismos Internacionais Multilaterais, a educação básica correspondia na década de 1990, ao ensino de base; ensino primário, não ultrapassando as séries iniciais do Ensino Fundamental definido na legislação educacional brasileira LDB 9394. No Brasil, o conceito educação básica refere-se à educação infantil, mais o ensino fundamental e, inclusive, o ensino médio; e no Paraguai compõe a Educação Escolar Básica (EEB) o 1º, 2º e 3º ciclo.

De acordo com Nogueira (2002), em relação ao uso da expressão Educação Básica no Brasil não condizia com a nomenclatura definida na LDB de 1996.

A expressão Educação Básica vem sendo utilizada de forma genérica e ambígua pelo BIRD nos acordos/empréstimos concedidos ao Brasil. Ora a expressão Educação Básica representa as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), ora a Educação Básica representa o ensino fundamental completo. Mas em nenhum relatório ou empréstimo concedido ao Brasil a expressão Educação Básica representou para o BIRD o conjunto de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (NOGUEIRA, 2002, p. 2)

Neste estudo, utilizaremos o conceito de educação escolar para nos referirmos ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – nomenclatura atual de Anos Iniciais, quando está relacionado ao Brasil e Educação Escolar Básica (1º e 2º ciclo) no que se refere à mesma etapa de escolarização no Paraguai.

A finalidade de cobertura e expansão do acesso a educação escolar já consta nos planos do Banco Mundial ao final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990 são tangentes a estratégias e prioridades centradas na educação de base ou educação primária (FONSECA, 1996). A autora conceitua o termo educação primária para referir-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental, isto, é, no Brasil se

referiu numa tradução equivocada ao Ensino Fundamental-Anos Iniciais (1º ao 5º ano)¹⁷.

Este aspecto também é comentado por Gorostiaga; Tello (2011, p. 367).

Las principales políticas educativas instrumentadas en la década de 1990 consistieron en la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la profundización de la descentralización administrativa, la promoción de una mayor autonomía escolar, el establecimiento de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico de los alumnos) y de sistemas de información, la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los grupos sociales más postergados. [...] Si bien se ha registrado un aumento en la cobertura de los sistemas educativos, no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten, o se han agravado en algunos casos, las desigualdades sociales y regionales.

Portanto, de acordo com Gorostiaga; Tello (2011), as reformas educacionais apresentam possibilidades de avanços no que se refere ao objetivo proposto de universalizar o acesso a Educação Básica, sobretudo, garantindo a ampliação do tempo de permanência obrigatória para escolarização mínima, políticas de descentralização administrativa, sistemas de informatização e reconfigurações curriculares. Destaca-se o estabelecimento de sistemas avaliativos nacionais, mensurando o nível de alcance nos indicadores de eficiência, eficácia e equidade da educação, que verdadeiramente não revelam as reais condições dos sistemas educativos, mas forjam índices que retornaram sob o aspecto de investimento financeiro.

De acordo com Trojan (2009), pode-se delinear o ciclo das Reformas Educacionais na América Latina em dois momentos. São eles: inicialmente, reformas orientadas para a expansão dos sistemas educativos; posteriormente, processo de gestão de sistema e de qualidade.

Esses ciclos foram orientados a partir dos seguintes objetivos: situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão: mudar a administração do Estado, abertura do sistema, estabelecimento de novas alianças, processos de descentralização e ênfase na qualidade e equidade; melhorar os

¹⁷ Ver Redação da Constituição Federal: Lei que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de escolarização obrigatória e mudança na nomenclatura de séries para anos, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sob a lei nº 11.274 de 2006.

níveis de qualidade de aprendizado, por meio de ações nos níveis:

- Macro: sistemas nacionais de avaliação, discriminação positiva e reforma curricular.
- Micro: focalização na escola, em particular na gestão, implementação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas.

Portanto, destaca-se a centralidade nos acordos e empréstimos Multilaterais, intensificando projetos para universalização do acesso à Educação Básica como justificativa para a adequação das políticas públicas a dinâmica do capitalismo internacional (NOGUEIRA, 1999). A década de 1990 caracterizou-se pela emergência de novas formas de regulação da educação, na qual as propostas de Reforma do Estado abriram espaço e campo de atuação para a criação de ONGs e organizações sociais de diversos matizes.

Shiroma (2011) argumenta que o processo de implementação de reformas ocorreu de modo similar nos países da América Latina, enfatizando a ação conjunta dos principais projetos de educação que atenderam as recomendações da UNESCO e do Banco Mundial para a América Latina e Caribe sintetizados também no Prelac (Projeto Regional de Educação Para a América Latina e Caribe) e nas Conferências da OEA (Organização dos Estados Americanos).

A seguir, serão apresentados pontos convergentes do Banco Mundial no tocante ao ataque à pobreza e desigualdades sociais por meio do acesso a universalização da educação Básica referente a conjuntura da América Latina.

No campo da educação escolar, o Banco Mundial assessorou as reformas latinoamericanas, sob o discurso neoliberal, para que promovessem a equidade e a qualidade dos serviços educativos, mediante a adoção de princípios como descentralização, o desenvolvimento institucional e a adoção de novas regras de financiamento e de gastos educacionais¹⁸.

Com bases nos Informativos e Relatórios encomendados pelos Organismos

¹⁸ “Otros organismos internacionales también dedicaron piezas de diagnóstico y recomendaciones para la educación durante la década pasada; talvez el más significativo sea ‘Educación y conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad’, de CEPAL – UNESCO en el año 1992. Pueden mencionarse igualmente los documentos emanados de las ‘Cumbres de las Américas’, reuniones de jefes de Estado del continente, y los del MERCOSUR Educativo” (BENTANCUR, 2008, p. 60).

Internacionais e governos nas décadas de 1970 e 1980, também foram encaminhados projetos e ações que materializaram nos anos 1990 a Reforma Educacional.

O documento econômico da CEPAL intitulado *Transformación productiva con equidad* alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação de mudanças educacionais gerenciadas pela reestruturação produtiva em curso. Estabeleceu recomendações de que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos buscando adequá-los a ofertar conhecimentos e habilidades peculiares¹⁹, requeridas pelo sistema produtivo. O documento delineava as diretrizes para a ação que produziria nos países latinoamericanos certas condições ideológicas propícias para fomentar a reestruturação educativa.

Em 1992, a CEPAL publicou *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, juntamente à UNESCO. O documento produziu linhas estratégicas para ação da reforma em educação na América Latina, seguindo os pressupostos de reestruturação administrativa, política e econômica do Estado:

- Descentralizar responsabilidades y recursos, favoreciendo rendición de cuentas de los 'proveedores' a los 'clientes'.
- Poner énfasis en la competencia y alentar fuentes privadas y locales de financiamiento.
- Mejorar el sistema de incentivos, recompensando los resultados.
- Presupuestar los recursos en respuesta a la demanda de servicios.
- Uso eficiente de la información para la toma de decisiones (BENTANCUR, 2008, p. 63).

Enquanto isso, o documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1995), realiza uma análise global sobre o setor educacional desde 1980, apontando as mazelas sociais da região latinoamericana, com especificações e recomendações de medidas a serem tomadas pelos representantes políticos.

Dar mais prioridade à educação; prestar mais atenção ao rendimento; centrar o investimento público na educação básica, assim como recorrer ao financiamento familiar da educação superior; prestar mais atenção à equidade; intensificar a participação do grupo

¹⁹ “Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destreza básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

familiar na escola; conceder maior autonomia às escolas permitindo uma combinação flexível dos insumos educacionais (BANCO MUNDIAL, 1995, p.65).

Desse modo, o referido documento “examina as opções de política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

O BM no documento *Priorities and Strategies for Education* (Prioridades e Estratégias para a Educação), publicado em 1995, apresenta as diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento, recomendando a implantação dos seguintes elementos: a melhoria da qualidade e da eficácia da educação; a ênfase nos aspectos administrativos e financeiros; a descentralização e autonomia das instituições escolares; a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso para o setor privado e organismos não-governamentais no terreno educativo; a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação; um enfoque setorial; a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (KORITIAKE, 2010, p. 3).

No documento, o BIRD recomenda mais atenção ao acompanhamento e monitoramento dos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; “propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

Nessa discussão cabe citar o trabalho de Duarte (2011) que assinala a publicação *Prioridades y Estrategias para la Educación* (1995) como documento recondutor da aplicação de conceitos do Banco e transposição do discurso econômico para a educação escolar. Assim, Duarte (2011, p.11) enfatiza:

[...] insuficiente acceso y deserción em la educación básica, las oportunidades inequitivas para distintos grupos sociales, la pobreza y la calidad de la educación y el retraso em las reformas que deberían adaptar los sistemas educativos a las estructuras económicas.

O documento elaborado pelo BIRD aponta os principais desafios para os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, que deveriam ser ultrapassadas com a implementação de políticas reformistas, finaliza Duarte (2011).

Segundo Gajardo (1999), no documento “O balanço de uma década das reformas educativas na América Latina” produzido pelo PREAL, destacam-se eixos e metas a serem atingidos como a qualidade, a eficiência e a equidade, que se tornaram diretrizes presentes nas reformas dos países latinoamericanos. A autora ainda sinaliza que a origem das Reformas Educativas se centra nos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais subvencionados pelo Banco Mundial, para efetivação dos receituários econômicos e educativo, Consenso de Washington e Conferência de Jomtien, respectivamente.

Un Proyecto de Educación se objetiva en una ley y después en decretos, ordenes y disposiciones que concretan los reglamentos y los programas. El conjunto de estas normativas no sale simplemente de las instituciones que las producen, puesto que dichos organismos están sometidos de manera explícita o bien implícita a diversos tipos de presión social, las elecciones, los partidos, los sindicatos, las asociaciones de padres y alumnos, los profesores (MICHEL, 2004, p. 79).

O trecho acima corrobora com Nagel (2001) ao afirmar: as políticas educacionais²⁰ dos anos 1990 foram substanciadas em realidade objetiva por meio de decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais. Sintetizaram um movimento de discussões e debates de um processo muito mais abrangente do que legislações para regulamentação e normatização da educação.

[...] impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado (NAGEL, 2001, p. 101).

O documento de Políticas Operativas Setoriais para a Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) explicita que “o objetivo básico dos programas é melhorar a qualidade e a eficiência das atividades educativas e os níveis de participação sem aumentos consideráveis nos custos” (BID apud SHIROMA, 2011, p. 17).

²⁰ “Produzido entre 1993 e 1996, o *Relatório Delors* é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 55).

Nesse sentido, Shiroma aborda o condicionamento das políticas educacionais no contexto latinoamericano ao cumprimento de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” que se encontra registrada no documento da OEA intitulado *Los proyectos hemisféricos em educación: matriz de aportaciones de organismos internacionales*, na qual “são apresentadas as tarefas e linhas de ação atribuídas a cada organismo e/ou programa internacional” (SHIROMA, 2011, p. 16).

Dessa forma, percorrendo os processos históricos e políticos de alinhamento do Banco Mundial e a ordem econômica na formulação e implementação de políticas educativas, temos de acordo com Rama (1994, p. 20):

La crisis del endeudamiento y la aplicación de las políticas de ajuste se producen en una etapa de “maduración” de la universalización de la educación básica y de fuerte expansión de la educación media y superior, como consecuencia tanto de un proceso social que viene desde la década de 1970, como por las nuevas características que ostenta el mercado de trabajo.

Ao abordarmos as orientações dos Organismos Internacionais por meio de empréstimos para áreas consideradas de necessidades básicas, referentes a educação primária e saúde, percebe-se a atuação do Banco Mundial e toda sua estrutura político-ideológica para a consolidação dos projetos de reformas direcionados à América Latina.

Sabendo que o Banco Mundial possuía conhecimento de que as reformas no Aparelho do Estado precisavam de aparatos para se sustentar, por isso era necessário que alguns setores da sociedade passassem por processos de reorganização estrutural, econômica e política, dentre eles a educação, este setor foi considerado como ponto de partida na efetivação do Projeto Neoliberal no decorrer dos anos 1990 por meio de empréstimos, cujo financiamento deveria cumprir determinadas condições.

Nessa mesma discussão, o texto de Bonal (2002), que já se preocupou em examinar a situação apresenta a Agenda do Banco Mundial que, por sua vez, escancara as dimensões e extensões do projeto neoliberal em toda a América Latina. O autor aponta como as relações neoliberais consumiram investimentos e, ao mesmo tempo, deixaram um penoso legado: o crescimento exorbitante da dívida externa desses países. Então:

[...] han dejado a muchos países sin otra alternativa que la de aceptar las condiciones impuestas por el FMI, el BID y el BM para acceder a nuevos créditos que, en gran medida, servirán para financiar la deuda. El programa del BM – dice este autor - ha fracasado, pues generó más pobreza, exclusión y endurecimiento de la calidad de vida, aunque el BM acuse a los propios gobiernos de los países menos desarrollados del fracaso (GOROSTIAGA; TELLO, 2011, p. 377).

De modo geral, nos países ocorreu a adequação às políticas neoliberais de desenvolvimento econômico, respaldados no pacote de medidas de enxugamento do papel do Estado quanto à necessidade de manutenção das políticas sociais.

Na perspectiva idealizada e defendida pelos principais credores da América, a lição de casa foi realizada com êxito nas experiências chilena e mexicana, que por sua vez, considerando seus projetos peculiares, aplicaram a transposição do receituário de Washington no âmbito educativo.

2.3 Neoliberalismo no Brasil: análise de políticas educacionais nos anos 1990

Conforme Rizzotto (2014), as recomendações do Banco Mundial adquirem materialidade de expansão e reprodução à medida que encontraram no cenário condições e situações políticas, econômicas e sociais favoráveis à sua aceitação, que facilitam a intervenção do Banco Mundial nos rumos da política nacional e, também se justificam para diluir no ambiente o pensamento neoliberal internacional, além de compreender a relação Estado e Mercado que se estabelece.

Obviamente, as “orientações” do BM não teriam poder para provocar mudanças nos rumos da política nacional se não encontrassem aqui um ambiente econômico, político e social favorável à sua aceitação. Esse ambiente propício para a intervenção do BM decorria de uma conjuntura internacional em que o pensamento neoliberal já se tornara dominante como modo de compreender e explicar a relação entre Estado e mercado, e de uma conjuntura interna de crise econômica, com desdobramentos que minaram o poder de organização da classe trabalhadora, desmobilizaram os movimentos populares e fizeram recuar as reivindicações da “questão social”. A crise se iniciou na década de 1970 com as crises do petróleo (1973 e 1979) e se acentuou com a crise da dívida externa, em 1983, levando o Brasil a assinar acordo com o FMI para honrar os compromissos com os bancos privados credores (RIZZOTTO, 2014, p. 264).

Ainda com base em Rizzoto (2014), é possível enumerar os fatores que tornaram o Brasil receptivo às políticas neoliberais a partir de 1970 e atrativo ao assessoramento técnico internacional, dentre os quais porque aceitou a ampliação da dívida externa em meio à crise já enunciada por outros países latinoamericanos, assinando novos acordos com o FMI para “honrar” suas dívidas financeiras.

O financiamento para o setor educacional dos Organismos Internacionais no Brasil, com bases nos estudos de Nogueira (1999) apontam que “o primeiro empréstimo concedido pelo BIRD para a educação escolar brasileira, em 1971, foi firmado em conjunto com outros Organismos Internacionais, como a Organização para Alimentação e Agricultura – FAO, a UNESCO, e a Fundação Ford” (NOGUEIRA, 1999, p. 112).

Nos anos 1980, há uma expansão dos empréstimos de ajuste setorial para educação sob a justificativa de combater a pobreza e a miséria do contexto latinoamericano. O Brasil entra nessa “onda de financiamento” com o discurso de que a educação promove mudanças.

Percebe-se que, no Brasil, a influência dos Organismos Internacionais torna-se pontual e adquire relevância no cenário econômico e educacional brasileiro na segunda metade da década de 1980, com os empréstimos direcionados para a educação de 1ª. a 8ª. série no estado de São Paulo (NOGUEIRA, 1999).

A exemplo dessa estratégia econômico-financeira, foram firmados pelo Banco dois empréstimos para a educação básica nos anos 80. O primeiro projeto, “Projeto Nordeste de Educação Básica”, conhecido também como “EDURURAL”. O segundo projeto para a Educação Básica para as regiões Norte e Centro Oeste, também conhecido como projeto Monhangara, foi aprovado em 1984 (NOGUEIRA, 2002, p. 8).

A peculiaridade desses empréstimos do Banco Mundial está relacionada às condicionalidades impostas para os países prestatários para viabilização e alcance dos objetivos estratégicos para economia financeira.

Ainda nesse ritmo de coalização política em torno de financiamentos para educação:

Nos anos 90, foram aprovados mais seis projetos. Para os estados do Nordeste foram aprovados dois: o Projeto Nordeste II e III. Os

demais projetos foram para o estado de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo. Os seis projetos expressaram em seus objetivos algumas semelhanças além dos componentes operativos e de carteira de empréstimo do BIRD. (NOGUEIRA, 2002, p. 8).

Os projetos acima, mencionados por Nogueira (2002), podem ser considerados como o viés de planificação das reformas educacionais brasileiras na década de 1990 diante da remodelação conceitual, estrutural e operativa do Estado na perspectiva de defesa do projeto Neoliberal na América Latina.

Todos esses projetos foram formulados e organizados com base em componentes ou programas de ação, abrangendo as áreas de treinamento em serviço ou reciclagens para professores e corpo administrativo da escola; construção e reforma física das escolas; equipamentos de informática e mobiliário; e aquisição de livros didáticos. Além desses componentes de conteúdo estritamente pedagógico e de ações centradas no interior da escola, todos esses projetos incluem componentes que “sugerem” uma mudança na relação do Estado com as políticas sociais, particularmente com o setor educacional em direção ao que vem se chamando genericamente na acepção neoliberal de Estado “Mínimo”, ausente do setor produtivo e coordenador das políticas sociais com a participação efetiva do setor privado, da sociedade civil ou das Organizações Não Governamentais e da propalada cidadania exercitada através do trabalho voluntário e de programas como Comunidade Solidária e Amigos da Escola (NOGUEIRA, 2002, p. 8).

É oportuno reforçar que Nogueira (2002), apresenta os elementos e temáticas que os projetos anteriormente referenciados priorizam no campo educacional para viabilização e expressão da Reforma Estatal encaminhada no cenário político brasileiro em meados dos anos 1990.

Após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro da Educação Murílio de Avelar Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

As autoras citadas acima evidenciam como o momento político brasileiro do início dos anos 1990 formaram uma base sustentável para o êxito do projeto

neoliberal na educação a partir da vigência do Plano Decenal de Educação Para todos em 1993. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o Brasil, com a publicação do Plano Decenal, se oferece como espaço propício às experiências do neoliberalismo sob o compromisso, assumido em Jomtien, de produzir resultados quanto ao papel de acionar os mecanismos educativos sob os encaminhamentos das necessidades econômicas, pois os investimentos financeiros e ideológicos eram custosos.

A saída de Collor do governo, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), não atrapalha o planejamento dos Organismos Internacionais no Brasil, sendo que Luiz Carlos Bresser-Pereira, ministro do MARE no Governo Fernando Henrique Cardoso, aplica os princípios necessários para a reestruturação do Aparelho Estatal, de acordo com a lógica neoliberal.

Ainda em campanha para o primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso apontava a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu programa de governo, destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento. O dinamismo e a sustentação dessa base viriam da verdadeira parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e indústria. As propostas derivadas dessa concepção de educação, e que guardam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais já referidas, dariam o tom da LDBEN aprovada em 1996 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o marco de legislação educacional no Brasil na perspectiva neoliberal deve ser considerado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.694, aprovada em dezembro de 1996, que ficou conhecida como a Carta Magna da Educação Brasileira e, no ano seguinte entrou em vigência. A referida lei impôs como obrigação da instância escolar, profissionais e comunidade a adequação aos moldes e exigências da ordem econômica sem consulta a população brasileira, portanto sem construção coletiva.

Logo, uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. “[...] A reforma dos anos 1990 também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referências e pareceres” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 73).

Assim, a LDBEN cumpriu sua tarefa de legitimação da ordem econômica e ainda teve como principal característica o estabelecimento de metas e parâmetros para nortear o sistema educacional do país. Porém, foram as leis complementares, posteriormente sancionadas, como a Emenda Nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF²¹ para complementar e ancorar a redistribuição, entre os estados federados, da capacidade de financiamento público do ensino fundamental, e da qual resultou a aprovação da Lei nº 9.424/96 com o objetivo de regulamentá-la. Esses dispositivos legais materializaram o conjunto de reformas educacionais que permearam o contexto brasileiro como consequência da reestruturação produtiva iniciada no país em 1990.

Por isso, em matéria de educação, “a prioridade do Estado nessa década foi assegurar o acesso e permanência na escola, o que se exemplifica pelos programas: Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1º a 4º séries” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 73).

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), a Lei de Diretrizes Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de 1996, e as legislações complementares aprofundam-se os vínculos e os compromissos econômicos, políticos e ideológicos entre os Organismos Internacionais Multilaterais com o Governo Federal e estados brasileiros. São as recomendações internacionais e o aparato legal interno que orientaram a implementação das reformas educacionais, no país.

O Plano Decenal (1993)²² apresentou a situação, em parte, das condições reais da educação brasileira e as perspectivas para a universalização do ensino fundamental, pois o Brasil havia se comprometido na Carta de Jomtien. No entanto, neste Plano havia sinalização dos desafios que seriam enfrentados para o

²¹ O FUNDEF destinou recursos somente para o ensino fundamental, priorizando quatro faixas de valores por aluno/ano. Vigente por 10 anos (1996-2006). Foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com duração prevista para 14 anos (2006-2019), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. FUNDEB tem a finalidade de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação.

²² Este documento nacional apoiou e descreveu as medidas e instrumentos para a implementação “indicadas” na Carta Final da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, finalizando com a descrição da organização e estrutura do sistema educacional no Brasil.

cumprimento da estratégia de universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo. De acordo com Saviani, o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129).

De acordo com Ascolani (2008), a reforma educacional implementada no Brasil sob orientação e condicionalidades envolvendo os empréstimos do BIRD deve ser caracterizada, principalmente, pelos Projetos de Financiamento da Educação Básica implementados no Nordeste Brasileiro, no qual Nogueira (1999) aponta as áreas de investimento e os programas que a referida instituição financeira subsidiou no pacote de políticas às necessidades brasileiras.

Paulo Renato Souza²³ foi ministro do MEC entre 1995-2002, permanecendo por oito anos no poder, cuja indicação ao cargo deu-se por afinidades políticas às idéias neoliberais. Sua gestão no governo promoveu a manutenção das relações econômicas (MELLO, 2014), considerado um excelente representante do discurso e ideais do Banco Mundial no contexto brasileiro.

Quando Cardoso chegou à Presidência pelo PSDB, uma série de mudanças iniciadas na passagem dos anos 1980 para os anos 1990 já estavam mais presentes no contexto brasileiro. Discutiam-se não apenas o ajuste fiscal, as privatizações, as políticas neoliberais, a globalização econômica, aos quais o BM era relacionado. Na esteira dos debates sobre a “crise do Estado” que tiveram lugar nos países desenvolvidos a partir dos anos 1970, coloca-se no centro da agenda do governo brasileiro a reforma do Estado (MELLO, 2014, p. 166).

De acordo com Mello (2014), o discurso de FHC destaca eficiência e governabilidade como metas do governo, de modo a garantir o alinhamento com as estratégias sugeridas pelo Banco Mundial, substituindo o discurso dos anos 1980 “Estado mínimo”, pelo da “reforma do Estado” em 1990.

Conforme os estudos de França (2005), o Estado descentralizou, progressivamente, suas atribuições e as materializou na educação com a EC nº 14/96, transformada na Lei 9.424/96, que instituiu o FUNDEF. Nesta emenda, comprovou-se a desobrigação do Estado na esfera federal para com o ensino

²³ “No caso de Paulo Renato, economista, ex-funcionário do BID e com trânsito pelo BM, a agenda do organismo estava tão bem representada que chegaria a surpreender até mesmo os funcionários do banco ligados à educação” (MELLO, 2014, p.167)

fundamental e a erradicação do analfabetismo, quando a proposta sinaliza redistribuição dos gastos com educação e não considera possível o aumento de investimentos a esta área. No governo FHC, o FUNDEF cumpriu satisfatoriamente uma das saídas apontadas pelo Banco Mundial para a efetiva racionalização dos recursos educacionais: a municipalização, que estava rigorosamente presente nas recomendações dos organismos internacionais ao Brasil apresentada como solução “racional” de combate ao desperdício de recursos na educação brasileira (FRANÇA, 2005).

Das medidas adotadas para a educação, cabe lembrar que a prioridade do investimento de recursos do Estado no setor, no governo FHC, foi dada ao ensino fundamental. Essa política coincidia, de início, com uma das diretrizes do Banco Mundial desde os anos 1980 (World Bank, 1980, 1990 e 1995), enfatizada no programa Educação para Todos, de 1990 – compromisso que o Brasil reiterou em 1993, na Conferência em Nova Delhi, explicitado ainda nos planos de governo de 1993 e 1994 (Fonseca, 2011) –, apesar das diferenças no número de anos de escolarização em vista. É claro que a inspiração não vinha apenas dali, mas de várias frentes, e desde a década de 1980. No entanto, diante da instabilidade dentro do MEC até então, com diversas mudanças de ministros, apenas quando Paulo Renato assume as experiências anteriores são transformadas em política de governo: ganham recursos, iniciativas sólidas, instituições e periodicidade, garantidas mediante mudanças na legislação. A universalização da educação fundamental, marcada no programa de governo, vira bandeira da gestão (MELLO, 2014, p.167-168).

O Brasil havia assinado uma série de empréstimos com o Banco Mundial para a educação na primeira metade da década de 1990. A intenção do governo era seguir com os financiamentos, em especial com os do BM e os do BID (FRANÇA, 2005).

No financiamento, a solução foi dada por meio da redistribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e projetos com os organismos internacionais (BM e BID). Os financiamentos do Banco Mundial para a educação via governo federal ocorreram por intermédio dos projetos Nordeste e Fundescola (Souza, 2001, p. 78). [...] Ele previa ações para a eficiência operacional das escolas com planejamento descentralizado, participação da comunidade como meio de diminuir a carga financeira do governo, aquisição de pacotes didáticos para a melhoria do ensino, capacitação dos docentes em serviço e avaliação (externa) para aferir desempenhos (MELLO, 2014, p. 168-169).

O financiamento do Banco Mundial para o aprimoramento da política educacional brasileira centrou-se em material e livro didático, bibliotecas, equipamentos e obras, além de subsidiar treinamento pela televisão (TV Escola), formularam-se Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), impulsionando projetos de aceleração escolar e eliminando a repetência das escolas (MELLO, 2014), resultando num produto de acordos e convênios internacionais associados a ação de *policy makers*.

Apesar das mudanças estarem ligadas ao ideário dos organismos internacionais, principalmente do BM, as transformações nas políticas educacionais foram acompanhadas, produzidas e/ou induzidas por meio da atuação desses *policy makers* que, compartilhando a mesma visão de mundo do BM, disseminaram agendas e atuaram também dentro das estruturas do Estado brasileiro (MELLO, 2014, p.172).

Ou seja, com base no exposto por Mello (2014) a implementação dos ideais liberais não ocorre de maneira coercitiva. Pelo contrário: a atuação dos *policy makers* viabiliza uma receptividade aos projetos, mas não garante efetivamente o modo de apropriação e grau de consenso estabelecido.

Nesse sentido, percebe-se que o alinhamento e as convergências talvez não sejam os mesmos, em nível federal, na área de educação. No entanto, da parte do BM, o país é um cliente importante, e o organismo seguirá marcando presença nele, buscando interlocutores e encontrando brechas para influenciar. Se não foi possível assinar um novo financiamento com o governo federal para a educação após o fim do Fundescola, o BM marcou seu lugar nos projetos estaduais e no Bolsa Família, no qual, mesmo com um valor pequeno (cerca de 5% do projeto), tem assegurada a sua cadeira na mesa de decisões, ilustrando a importância de mecanismos de persuasão na dinâmica dessas relações. Da parte do Brasil, as parcerias migraram para outras áreas – por exemplo, para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) – e os presidentes do BM seguem sendo recebidos pelos nossos como chefes de Estado (MELLO, 2014, p. 174).

Diante das leituras realizadas, a questão que se sobressaiu foi a focalização do ensino fundamental, para onde se destinou a maior parte dos recursos financeiros, e o recuo da universalização das outras etapas da educação básica. O FUNDEF retirou recursos dos demais níveis de ensino para aplicá-los exclusivamente no ensino fundamental, já que suas matrículas não eram levadas em

conta para os repasses dos per capita do Fundo, tendo em vista que todos níveis de ensino deveriam crescer de modo planejado e articulado.

2.4 Neoliberalismo no Paraguai: análise de políticas educacionais nos anos 1990

“La sociedad experimenta cambios permanentes, y la educación nunca está ajena a estos cambios, por lo que requiere de reajustes y consideraciones”, afirma Duarte (2011, p. 15) para analisar a Reforma Educativa paraguaia dentro de seus limites e avanços, e ao mesmo tempo, tecer justificativas para as transformações e reestruturações no modo produtivo que interferem (in)diretamente nas formulações econômicas, políticas, educativas.

Pineda (2012) identifica a penetração dos investimentos estrangeiros no Paraguai em 1970, em parceria voltada para o âmbito educacional que

[...] fue implementado el primer proyecto de préstamo externo desarrollado por el MEC, mas conocido como programa de Desarrollo Educativo y que a diferencia de los anteriores fue llevado adelante por técnicos paraguayos del Ministerio con asistencia de la USAID (cooperación norteamericana) (PINEDA, 2012, p. 58).

O Paraguai torna-se um potencial cliente das relações internacionais, pois consegue aplicar medidas e pacotes produzidos pelo pensamento estrangeiro para atender uma necessidade que advém de sua realidade, isto é, mostra sua capacidade econômica e política de gerência de um programa educativo a partir da cooperação internacional.

De acordo com Sandoval (2012), logo após a queda do General Strossner do governo, tem grande impulso a iniciativa de reforma da educação, com o principal “objetivo fue consolidar el régimen democrático, mejorar el desempeño escolar de jóvenes generaciones y desarrollar la competitividad económica nacional” (SANDOVAL, 2012, p. 56).

En junio de 1989 se convocó una Comisión Nacional y otra Comisión Asesora de Ministros para estudiar los diagnósticos y propuestas de soluciones que vinieran llegando y posteriormente elaborar el proyecto de reforma educacional a ser presentado al Congreso

Nacional para su estudio. Se autorizó a la Comisión Nacional poder constituir otras comisiones o subcomisiones de estructuras semejantes en las regiones educacionales del país (CIIEE, 2011, p. 9).

O que temos anteriormente retratado é a organização do Estado para promover a reestruturação do sistema educacional paraguaio, que já estava descompassado quanto às necessidades do mercado mundial.

A partir do momento em que se entra num jogo, regras são impostas; caso queira desistir, perderá uma série de vantagens, mas se resolver continuar terá que arcar com as consequências, seguir um ordenamento, cumprir tarefas. Essa é a analogia que podemos fazer para entender segundo Duarte (2011) os mecanismos presentes nos Acordos com os Organismos Internacionais Multilaterais.

No había otra alternativa para nuestro país que aceptar el desafío. El mismo fue plasmado a través del Decreto nº 7815 de fecha 26 de noviembre de 1990, que reconocía la necesidad de formular una reforma integral del sistema educacional paraguayo, previa elaboración de un diagnóstico analítico de la situación general, así como la determinación de propuestas y alternativas para subsanar las deficiencias del sistema (DUARTE, 2011, p. 84).

A Reforma Educativa deve ser considerada como um projeto de política pública, de acordo com Duarte (2011), no qual cumpriu com itens da agenda educativa dos países latinoamericanos, pois iniciou a reforma do sistema educacional que por sua vez integrava a Reforma do Estado.

Para Duarte, a movimentação do reformismo estrangeiro no final dos anos 1980, de certa forma, despertou as necessidades do país. “El contexto de las reformas educativas implementadas en región, se caracterizo, fundamentalmente, por tendencias internacionales (CEPAL – UNESCO, el BID, el BM, el FMI)”, explora DUARTE (2011, p. 11), no qual os Organismos Internacionais Multilaterais forjaram um consenso nacional para facilitar a abertura política de suas diretrizes²⁴: “[...] fijaron su orientación general y por consensos y pactos nacionales, facilitaron su implementación” da Reforma Educativa; nisso reside o papel de assessoramento da

²⁴ “Un hecho destacable en el inicio de la reforma educativa paraguaya fue el papel que tuvo el Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), que le dio legitimidad y contribuyó a institucionalizar las políticas educativas. Es interesante el papel que tuvieron centros de producción de conocimientos (el CPES de Paraguay y el HIID) en el diagnóstico y en la formulación de recomendaciones para la acción y en la conformación del Grupo de Diálogo Estratégico que buscó acercar la discusión de la política con la gestión del MEC”(ELIAS, 2014, p. 40).

agência, tornando fértil e propício o campo de expressão dessas orientações.

La Reforma se inició como un gran consenso social y como proceso, no fue hecha de una sola vez y tampoco estuvo lista para ser aplicada inmediatamente. Toda la sociedad se implicaba, la comunidad educativa local (alumnos, padres, profesores y líderes locales), las organizaciones intermedias de la sociedad (sindicatos, gremios empresariales, partidos políticos, Iglesia), el Estado paraguayo, las Gobernaciones y los Municipios (DUARTE, 2011, p. 18).

Em 1990, o Estado criou o *Consejo Asesor de la Reforma Educativa* (CARE) que “se constituye a principios de los noventa como una instancia de consulta del Ministerio de Educación y Culto²⁵ y se mantuvo hasta el año 1998 en que la Ley General de Educación crea el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)” (ELIAS, 2014, p. 23).

Fue creado por el Decreto N° 7815 del 26 de noviembre de 1990 que instituyó, a su vez, la Comisión Nacional de la Reforma Educativa. Fue integrado por 12 miembros, con el objetivo de: (i) preparar el diagnóstico de la situación general de la educación en la República; (ii) Formular el proyecto de la Reforma Educativa, y (iii) Acompañar el proceso de su implementación en la diversidad de sus elementos y aspectos concurrentes (MEC, 2000, p. 22).

O Órgão tinha com o objetivo reformar integralmente o sistema educacional paraguaio, no qual percebemos como finalidade das ações do CARE a formulação da *Ley General de Educación* nº1264 aprovada em 1998. Essa legislação é considerada o marco normativo e institucional que redefiniu a organização do sistema educativo no país²⁶, pois apresentou novos programas de estudos em todos os níveis.

Sandoval (2013, p. 55) alerta sobre as condições sociais que serviram de base ao regime presente na ditadura militar, pois tais situações prosseguiram aumentando ainda mais as desigualdades existentes, ainda que “[...] las categorías sociales más desfavorecidas hayan visto aumentar su acceso a la educación y subir

²⁵ “El Ministerio de Educación se denominaba Ministerio de Educación y Culto hasta la ley de educación del año 1998 que cambia su nombre al de Ministerio de Educación y Cultura” (ELIAS, 2014, p. 23).

²⁶ “La educación en el Paraguay está atravesando uno de sus mejores momentos. Ha dado un paso muy importante en su historia, teniendo en cuenta que después de cincuenta y ocho años, cuenta con una nueva legislación cuyo número lleva el 1264, y se titula Ley General de Educación; que según sus contenidos promete ser una alternativa de solución a todos los problemas educativos que, últimamente, se estuvieron experimentando” (DUARTE, 2011, p. 122).

su nivel medio de estudio [...]”. Assim, forjou-se mais uma vez a roupagem do discurso capitalista, porém a materialidade permaneceu sob a mesma égide econômica, as contradições se mostraram ainda mais evidentes no processo de implementação da Reforma Educativa.

Por isso, Sandoval (2014, p. 243) realiza um breve resgate histórico sobre o processo de discussão em torno da elaboração de um documento que representasse a Reforma Educativa no Paraguai. Foram promovidos, nos anos de 1992 e 1993, no âmbito regional os *Congresos Nacionales de Educación*, com o objetivo de socializar uma discussão sobre elementos do sistema educacional vigente à época para perceber e, ao mesmo tempo, salientar as necessidades de “renovação” que seriam realizadas com uma Reforma Educativa no País.

Para Elias (2014), em suas investigações, o autor elenca como *Fundamentos de la Reforma Educativa* a produção de três documentos que expressam o embasamento conceitual e programático da Reforma Educativa. São eles:

- *Reforma Educativa Compromiso de Todos (CARE, 1992)*: estabelece fundamentos, prioridades estratégicas e objetivos básicos da proposta reformista (DUARTE, 2011);

El documento define a la Reforma Educativa como un proceso permanente, participativo y abierto que compromete a todas las esferas de la gestión oficial, a las instituciones y grupos de relación desde la familia hasta vecindario, el municipio y el Estado. **La Reforma se propone el cambio del sistema educativo, del cual a su vez se esperan otros cambios sociales y culturales.**[...] También se menciona en el documento la necesidad de afirmar y dinamizar la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, de la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones. **Las necesidades más urgentes definidas en el documento son: a) la transformación de la estructura administrativa del MEC, b) el fortalecimiento del sistema de selección y promoción del personal y c) la descentralización como medida conducente a la democratización y a la mayor eficiencia de la gestión educativa**” (ELIAS, 2014, p. 17, grifos nossos).

- *El Desafío Educativo: Una propuesta para el diálogo sobre las oportunidades educativas en el Paraguay (CARE, 1996)*;

En el documento se formula un plan estratégico que apunta a dos grandes **objetivos estratégicos: fortalecer la convivencia democrática y aumentar la competitividad de la fuerza de trabajo**

paraguaya, reduciendo la pobreza. Para el logro de estos objetivos se proponen cinco propósitos: a) Promover la participación de la sociedad paraguaya en la construcción de una concertación para un plan de Reforma Educativa b) Reforzar la integración social, reducir la pobreza y promover la educación general efectiva c) **Incrementar la productividad del recurso humano en general** d) Disminuir los desajustes en el mercado de trabajo causados por MERCOSUR. e) **Favorecer la creatividad, la innovación y la iniciativa autogestionaria.** El documento realiza un exhaustivo análisis de situación que permite comprender los motivos que justifican una reforma educativa en el Paraguay y posteriormente desarrolla la estrategia y sus dos ejes prioritarios definiendo la visión y el conjunto de acciones específicas a llevar a cabo bajo la estrategia(ELIAS, 2014, p. 18).

- *Paraguay 2020: Enfrentemos juntos el desafío educativo (CARE, 1996).*

El documento se define como un instrumento de gestión basado en los trabajos del Grupo de Diálogo Estratégico, con los aportes de diferentes grupos sociales y con el apoyo técnico del Harvard Institute of International Development (HIID). En el documento se presentan las grandes prioridades de la Reforma y las acciones específicas que corresponden a cada una de esas prioridades. **En el documento se incluye el marco lógico que permite examinar las metas, propósitos, resultados y actividades (en su lógica vertical) y la correspondencia entre metas, propósitos, resultados y actividades (en su lógica horizontal) y la correspondencia entre tareas, indicadores verificables, medios de verificación y supuestos importantes (ELIAS, 2014, p. 18).**

No ano de 1998, o CARE publicizou uma coletânea²⁷ de todos os materiais mencionados sob o título *Avances de la Reforma Educativa (CARE, 1998)*. Essa elaboração foi organizada pelo *Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE)*.

Retornando um pouco na história, no Paraguai, até o ano de 1993 a *Educación Escolar Básica (EEB)* era apresentada como *Educación Primaria*. Essa situação modifica-se quando o Poder Legislativo paraguaio pela Ley nº 258, declara o ano de 1994, *Año de la Reforma Educativa, no qual o Congreso de la Nacion Paraguaya* dispõe:

²⁷ “Siempre en la tabla anterior de referencia, el 32% de los casos, las publicaciones fueron realizadas de manera conjunta entre alguna dirección o programa del MEC con el apoyo de alguna Agencia de Cooperación, principalmente el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial, etc. Mientras que el 11% de los casos, la publicación estuvo a cargo de alguna dirección o departamento de otra dependencia del Estado”(CIIE, 2011, p. 32)

Artículo 1°. – Establécese el año 1994 como "Año de la Reforma Educativa" y decláranse de interés prioritario y de utilidad social las medidas a ejecutarse.

Artículo 2°. – El Ministerio de Educación y Culto tendrá la responsabilidad de coordinar y dirigir la ejecución de los planes y estrategias pertinentes.

Artículo 3°. – Establécese como prioridades de la Reforma Educativa en el año 1994 el campo de la Educación General Básica en sus dos aspectos: Educación Escolar Básica, y Educación Básica para todos, de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Consejo Asesor de la Reforma Educativa.

Se promoverá, igualmente, la organización de bibliotecas y centros de recursos de aprendizaje, en apoyo al proceso educativo y en beneficio de la dinamización de la vida comunitaria.

Artículo 4°. – A los fines de la presente Ley, se requerirá la participación activa de todos los entes públicos, incluidas las autoridades departamentales y los municipios.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Culto adoptará las decisiones administrativas necesarias, para promover la participación activa de instituciones intermedias tales como iglesias, medios de comunicación, entidades sociales, deportivas, económicas, gremiales, artísticas y, en general, de toda la ciudadanía, como componentes de la comunidad educativa y destinataria final de estos esfuerzos.

Artículo 5°. – El Poder Ejecutivo propondrá al Congreso Nacional el establecimiento de incentivos fiscales o de otros estímulos, y el discernimiento de honores o distinciones para aquellas personas y entidades públicas o privadas, que presten servicios relevantes para el éxito de los planes previstos.

Artículo 6°. – Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Aprobada por la Honorable Cámara de Senadores el treinta de setiembre del año un mil novecientos noventa y tres y por la Honorable Cámara de Diputados, sancionándose la Ley el veinte y ocho de octubre del año un mil novecientos noventa y tres.

A referida lei, acima transcrita, foi aprovada pela *Cámara de Senadores* em 30 de setembro de 1993 e pela Cámara de Diputados sancionada em 28 de outubro de 1993, sendo assinada em 18 de novembro de 1993 pelo Presidente da República, Juan Carlos Wasmosy, com Nicanor Duarte Frutos, Ministro de Educación y Culto.

O projeto Reforma Educativa foi financiado pelo BIRD e BID, de acordo com o Convênio de Empréstimo nº 3941 – PY, aprovado pela Lei nº 398/94.

A partir de 1994 se implementó la Reforma Educativa en el primer grado, aplicándose gradualmente en los años siguientes, extendiéndose la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza a 9 años, divididos en tres ciclos iguales. El ampliado nivel incorpora al ciclo básico de la educación media, pasando a atender las necesidades educativas de niños y niñas de 6 a 14 años (MEC, 2003, p. 20).

Desde o início de implementação da Reforma Educativa, que foi gradualmente se incorporando na escola, todos os projetos e programas vinculados tinham a finalidade de honrar os empréstimos estrangeiros concedidos e alcançar as metas estabelecidas.

“Obviamente, un sistema no puede cambiar de rumbo por si solo, necesita de una teoría que lo oriente. Por eso, la Reforma Educativa paraguaya construyó su propia filosofía²⁸, que le sirvió de paradigma hacia la realización de sus objetivos” (DUARTE, 2011, p. 15). Segundo Duarte (2011) e Elias (2014), a Reforma Educativa paraguaia contou com a ação dos “analistas simbólicos”, profissionais vindos da Universidade de Harvard dos Estados Unidos, denominados intelectuais de diversas áreas (sociologia, economia, política) que foram consultados para formulação das políticas educacionais com a tarefa de transpor as experiências acadêmicas para a gestão pública na escola. A “parceria” do Governo com HDII, sinalizou o aspecto ressaltado por Duarte (2011) no que se refere ao condicionamento de assessoramento técnico dos Organismos Internacionais no planejamento e execução de estratégias para efetivação da Reforma educativa²⁹.

Cabe apresentar os resultados dos discursos e estratégias encaminhadas pelo CARE para caracterizar-se enquanto órgão responsável pela mobilização da Reforma Educativa Paraguaia nos anos 1990.

Según informes nacionales e internacionales, las intervenciones de la Reforma Educativa tuvieron impacto, fundamentalmente, en términos de acceso y permanencia en el sistema escolar. Los avances con

²⁸ “En el año 1993, los miembros del Consejo Asesor de la Reforma Educativa, escogieron como base de todo el sustento teórico filosófico, el pensamiento y la filosofía de Emmanuel Mounier. En aquel momento se debían decidir los fines de la nueva educación paraguaya, determinando los principios y valores sobre los cuales, sustentar el nuevo modelo educativo. [...] Para Mounier, la moral tiene una sola finalidad, **dar respuesta a las necesidades básicas del ser humano**, lo que traducido a nuestra realidad actual significa el acceso a un sistema educativo, una buena cobertura de salud, un empleo digno y una vivencia confortable” (DUARTE, 2011, p. 23, grifos nossos). Em outras palavras, o pensamento filosófico corroborava dos pressupostos que embasavam a Carta de Jomtien priorizando a educação básica.

²⁹ “Convenio del MEC con la Universidad de Harvard (HIID) y la conformación del Grupo de Diálogo Estratégico Un hecho particular a los inicios de la reforma fue el papel que tuvo el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), institución privada dedicada a la investigación social, con prestigio nacional e internacional, y el Instituto de Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID). Ambas instituciones llevaron adelante un diagnóstico de la situación educativa del Paraguay a principios de los años noventa a solicitud del MEC y elaboraron una propuesta de políticas tendientes a iniciar la Reforma. A partir de esto, el MEC estableció con el HIID un convenio de cooperación tendiente a impulsar el proceso de cambio del sistema educativo y a contribuir a la preparación de un plan estratégico de la reforma educativa” (RIVAROLA, 2000 *apud* ELIAS, 2014, p. 25).

respecto a las metas educativas, si bien fueron significativos, resultaron insuficientes. Los indicadores educativos revelan importantes niveles de desigualdad. Los estudios muestran que no todos los estudiantes de los diferentes ciclos han logrado los niveles esperados en áreas básicas como lenguaje y matemática (JUNTOS POR LA EDUCACIÓN, 2013).

A promulgação em 26 de maio de 1998 pelo Poder Executivo da *Ley General de Educación* nº 1264, no Paraguai, assinala a manutenção das relações político-econômicas do país com Organismos Internacionais.

Uma das principais consequências da reorganização estatal que interferiu diretamente na reforma educativa foi a expansão do acesso da população na faixa etária apropriada ao sistema educativo, que possibilitou a permanência de grupos excluídos socialmente, em síntese:

En la reorganización del sistema educativo, los aspectos cruciales de la reforma modificaron el papel del Estado en materia de educación, el de la familia y de la sociedad civil. Modificó también aspectos institucionales como la organización de los niveles del sistema, la obligatoriedad y la gratuidad así como el financiamiento de la educación (SANDOVAL, 2014, p. 230).

Por isso, foram elaborados planejamentos para destinar os recursos dos estabelecimentos educativos, no qual a escolarização é ofertada com gratuidade, inclusive o nível pré-escolar. Declarando que 9 anos de EEB (Educação Escolar Básica) serão obrigatórios. *“La gratuidad deberá hacer efectiva la obligatoriedad de la educación, de modo que ciertos programas de apoyo a la educación gratuita están previstos en la Constitución Nacional”* (ORTIZ, 2014).

La Reforma paraguaya implementó una serie de programas dirigidos a los diferentes niveles educativos con fondos no reembolsables y préstamos del Banco Mundial, del BID y también de otros organismos de cooperación (bilaterales y multilaterales). Una de las características de estos programas fue la creación de unidades de coordinación externas al MEC (al menos, en los primeros programas) diseñadas con la participación de expertos nacionales e internacionales. Es interesante destacar la importancia dada a la enseñanza bilingüe y a la incorporación del guaraní en la adquisición de la lecto-escritura (ELIAS, 2014, p. 40).

Assim, temos que a Reforma Educativa implantada no Paraguai recebeu participação financeira de Organismos Internacionais Multilaterais como BIRD e BID sob forma de fundos não reembolsáveis e empréstimos ao modo tradicional, para

implementar o consenso neoliberal por meio de alguns programas vinculados ao acesso à Educação Básica que a seguir serão analisados.

Cada programa teve características próprias, dinâmicas e resultados com especificidades que não podem ser analisadas de maneira uniforme. Apenas descrevemos a funcionalidade de programas que abrangeram a educação básica³⁰. São eles: “Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria (1994-2000); “Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe (1998-2002).

Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria (1994-2000): Este programa tenía como objetivo **mejorar la calidad de la educación** preescolar y primaria, **aumentar su eficiencia interna y optimizar el uso de los recursos que se destinan a su financiamiento**. Fue financiado a través de un préstamo del BID con contrapartida nacional (ELIAS, 2014, p. 27, grifos nossos).

O programa acima mencionado, além de contar com o financiamento do Banco Mundial, foi complementado com um empréstimo do BID, para desta forma reforçar o discurso neoliberal tão emergente à época e, ainda atuar na melhoria da qualidade na educação pré-escolar e primária, de modo a potencializar os recursos financeiros destinados a universalização da educação básica.

Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe (1998-2002): Implementado para fortalecer la Educación Bilingüe, en el marco de la reforma educativa, con **logros importantes en la formación de recursos humanos especializado para dicha área**, como también estudios e investigaciones, que permitirán responder a las demandas técnicas, que se tienen para la implementación de la educación bilingüe en el país. Este programa se implemento en el periodo 1998-2002 a través de una **cooperación técnica no reembolsable del BID**. Su objetivo fue mejorar y consolidar la implementación del plan de educación bilingüe para la modalidad guaraní- hablante **a nivel de Educación Escolar Básica** (ELIAS, 2014, p. 27).

Esse programa, por meio de uma cooperação técnica não reembolsável do BID, utilizando-se da lógica neoliberal, busca a qualificação de recursos humanos no tocante a língua indígena para facilitar a abertura desse segmento social na escola, garantindo assim, propiciar o acesso à educação básica.

Nesse sentido, a reforma no âmbito da educação paraguaia se promoveu a partir de mudanças na infraestrutura dos estabelecimentos, no uso de materiais

³⁰ Em referência ao *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media (MECES)* (1996 - 2000) (ELIAS, 2014, p. 27).

didáticos que proporcionem uniformidade no ensino.

La reforma educativa de 1993 tuvo como prioridad el desarrollo de la infraestructura, la formación docente y el cambio del currículo, a fuerza de reconocer que el desenvolvimiento de la educación paraguaya entre 1998 y 2007, no hizo variar prácticamente las disparidades de desempeño entre las clases sociales (SANDOVAL, 2012, p. 57).

“Los contratos de préstamo nº 770/OC-PR y 908/SF-PR, entre el gobierno del Paraguay y el BID han sido aprobados por Ley No. 304/93 a los efectos de dar curso legal al cumplimiento del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Primaria” (BARRIOS, 2004, p. 70) que integrava o Projeto da Reforma Educativa no Paraguai. A partir de informações e dados apresentados por Barrios (2004) conseguimos visualizar a gerência de empréstimos internacionais para a educação básica a partir do Projeto de Reforma Educativa Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Primaria.

De acuerdo al presupuesto de Gastos y Inversiones previstos para el Programa de Educación Primaria, el 89,5% del total fue financiado por el Banco Mundial; su financiamiento estuvo compuesto por los recursos proveídos por el Fondo para Operaciones Especiales (FOE), el cual hizo un aporte de 46.500.000 U\$S (88%) y los restantes 6.300.00 U\$S (12%) a cargo de los recursos de Capital Ordinario (OC). Por otra parte, el aporte local estuvo constituido por 6.200.000 U\$S, lo cual representó un 10,5% de participación en el total aprobado (BARRIOS, 2004, p. 70).

Barrios (2004) apresenta a fonte do qual saíram os recursos financeiros e os valores para o financiamento do *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Primaria*, executado sob o pensamento neoliberal, expresso na parceria com o BIRD.

O autor acima referenciado, ao fazer uma avaliação sobre os resultados do referido Programa, aponta:

A pesar de la falta de cumplimiento de las metas inicialmente establecidos, los resultados en líneas generales han sido buenos, ya que se ha conseguido aumentar la matrícula con el **aumento de la cobertura**, así como se ha aumentado el acceso de los y niñas a los 1º y 2º ciclos de la EEB mediante las construcciones realizadas y el correcto equipamiento de las aulas; lo cual constituye uno de los fundamentos de la Reforma Educativa” (BARRIOS, 2004, p. 73, grifos nossos).

No Projeto *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria*, o orçamento destinado à execução do projeto foram 59 milhões de dólares, dos quais 52,8 milhões de dólares saíram dos empréstimos pelo BID e 6,2 milhões de dólares corresponderiam as fontes vindas do Governo. Segundo dados de Barrios (2004), o total investido no período (1996-2000) foi um pouco mais de 32 milhões de dólares, dos quais 23 milhões (71,9%) foram disponibilizados pelo empréstimo contratado com o BIRD, 7 milhões (21,9%) do suporte realizado pelo MEC e 2 milhões (6,2%) do suporte dos países. Ou seja, nesse período de 1996 até 2000, o setor educacional paraguaio foi exitoso na perspectiva neoliberal, na implementação da fórmula econômica de diminuir gastos públicos, otimizar o redimensionamento dos custos, priorizando o investimento educativo na cobertura da educação básica, de caráter gratuito. Do total executado, “el 37,2% ha sido destinado a la construcción de obras, el segundo rubro en importancia es el de textos que gastó el 17,6% de los recursos, mientras que en tercer y cuarto lugares se encuentran el pago a consultores (15,8%) y la compra de bienes (15,2%)” (BARRIOS, 2004, p. 75).

En el terreno de la implementación de programas y proyectos, se han dado ciertas acciones consistentes con estos principios. Sin embargo, otros conceptos que se encontraban en el discurso, no tuvieron mayor presencia práctica en la reforma paraguaya. Entre los aspectos que se impulsaron se pueden citar, los procesos de focalización, con una atención a ciertos sectores en condiciones de mayor exclusión y el montaje de estructuras paralelas a las plantas permanentes de los ministerios de educación. **Otro hecho relevante fue la participación que han tenido el BID y el Banco Mundial en la financiación a través de préstamos y fondos no reembolsables, de programas** tanto para la educación inicial, primaria y secundaria (ELIAS, 2014, p. 58, grifos nossos)

Além disso, Elias (2014) relaciona o financiamento estrangeiro por meio de empréstimos do BIRD e BID para a execução da Reforma Educativa Paraguaia às condicionalidades desse financiamento que repercutiu nos fundamentos e marco normativo de regulamentação da Reforma Educativa, inclusive o assessoramento da Universidade de Harvard e a função do Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE)

Assim Elias (2014) adverte: os recursos financeiros do Estado não acompanharam o crescimento e as demandas geradas pelo sistema educativo, que

na percepção do Banco Mundial, se constituiu num importante componente de que não propiciou atingir o grau de inovações educativas almejadas.

El análisis presupuestario expresa que no se ha dado un crecimiento en la inversión en educación por parte del Estado. Ha aumentado la matrícula de estudiantes, en especial en educación preescolar y educación secundaria (tercer ciclo de la EEB y educación media), pero sin una ampliación presupuestaria que acompañe estas nuevas exigencias asumidas por el sistema educativo (ELIAS, 2014, p. 59).

Nesse sentido, o aspecto positivo de que nos fala Barrios (2004) se concentra na aplicação dos princípios neoliberais à Reforma Educativa por meio da destinação de recursos à infraestrutura e equipamentos de salas, para desta maneira ampliar a cobertura da Educação Básica paraguaia mediante o aumento do numero de matrículas.

Assim, percebe-se, de acordo com Perticará (2014), como movimento reformista da educação paraguaia os programas deixaram transparecer evidências de algumas características das recomendações neoliberais direcionadas às políticas, dentre elas: fomentar a participação do setor privado na manutenção de serviços do aparelho estatal; a necessidade de ampliação de recursos destinados a infraestrutura e serviços públicos educativos. A autora também destaca a política de investimento de recursos públicos ao ensino privado como afirma (PERTICARÁ, 2014, p. 12): “se propone establecer mecanismos de financiamiento público para fomentar la educación privada”.

Sandoval (2012) aponta os resultados diagnósticos sobre elementos que incidiram na educação básica, sendo a gestão educacional considerada como elemento propulsor para se alcançar a qualidade na educação, e que por isso, a promoção escolar deveria ser vista como indicador de avaliação do desempenho institucional, no qual salienta os aspectos positivos relacionados a reforma educacional: “privilegió el aumento del público escolar y la expansión del sistema educativo en el territorio nacional, en detrimento de la reducción de las desigualdades del desempeño educativo” (SANDOVAL, 2012, p. 58).

Cabe observar que

Con respecto a la tasa neta de admisión se puede observar que en el año 1990 era de 74%, en los años siguientes, esta tasa presenta una tendencia decreciente, acentuándose en el año 1994 (año de inicio

de la Reforma Educativa) considerando que sólo el 61% de la población de 6 años estaba inscripto por primera vez en el primer grado, llegando a 68% en el 2001. Sin embargo, la meta propuesta en el Plan Estratégico Paraguay 2020 fue la de mantener este indicador por encima del 95% a partir del año 1997 (MEC, 2003, p. 20).

Sandoval (2012) analisa a implementação da reforma educacional no país pelo prisma de que ela ocorreu apenas como uma medida de reorganização institucional, visto que não foram provocadas transformações na materialidade da sociedade paraguaia. Conforme evidencia Elias (2014):

La educación escolar es mayormente pública en Paraguay y esa situación se ha mantenido con algunos matices [...] Si bien los cambios son pequeños, no deja de ser importante la tendencia a un aumento de la matrícula en instituciones privadas en la educación primaria y secundaria (ELIAS, 2014, p. 54).

Os resultados alcançados por meio da implementação da Reforma Educativa³¹ demonstram que o movimento reformista ampliou a cobertura de acesso à escolarização, o tempo de permanência, todavia, os investimentos por parte do Estado não foram cumpridos e os níveis de pobreza dispararam (SANDOVAL, 2013, 2014), contrariando os principios assinados na Carta de Jomtien.

La reforma educativa paraguaya tuvo como fundamento la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, con su correspondiente marco de criterios de recomendación de políticas, planteando un abordaje renovado de educación cuyo eje principal fuera el desarrollo humano permanente (SANDOVAL, 2014, p. 242).

³¹ Descrição de programas de financiamento da Educação Básica englobados no grande projeto que era a Reforma Educativa, que não foram abordados na análise devido ao recorte temporal dos anos 1990 até 2000, são eles: **“Programa de Fortalecimiento de la Reforma Educativa de la Educación Escolar Básica: Programa Escuela Viva “Hekokatúva” (2001 – 2007)** El programa contó con un financiamiento a través de un préstamo del BID. [...] Los componentes del programa fueron: intervenciones en las escuelas básicas, mejoramiento de la Formación inicial de los maestros, infraestructura y equipamiento para la expansión del Tercer Ciclo Básico y apoyo estratégico a las acciones del MEC. **Evaluaciones realizadas muestran una mejora en las tasas de retención y repitencia en el conjunto de las escuelas que participaron en el Programa.** La comparación entre los datos del 2000 y 2004 indica que la tasa de retención mejoró tanto en las escuelas rurales (aumentaron en 3%) como en las escuelas urbanas (aumentaron en 11,7). Al mismo tiempo, la tasa de repitencia disminuyó tanto en las escuelas rurales (de 16% a 7%) como en las escuelas urbanas (de 12,5% a 6,3%)” (ELIAS, 2014, p. 28). Além disso **“Cabe también apuntar que desde el año 2006 el MEC introduce la promoción automática en primer y segundo grados.** Sin embargo, la disminución de la repitencia ya se venía produciendo desde 1972, registrándose los mayores porcentajes de disminución entre la década del setenta y la del ochenta” (ELIAS, 2014, p. 54, grifos nossos).

Dessa maneira, no contexto paraguaio, “la política educativa impulsada por la Reforma, planteada no desentenderse del hecho de que la pobreza representa uno de los impedimentos de mayor relevancia para alcanzar las metas de una plena ciudadanía social y política” (DUARTE, 2011, p. 19).

Por isso, Duarte (2011) frisa que, dado um momento, não houve dispêndio de recursos econômicos para formação docente, isto é, capacitação dos professores para ensinar com base no discurso da Reforma Educativa. O repasse de recursos mostrou-se prejudicado no que tange à implementação de 200 dias letivos, pois o orçamento destinado a educação desconsiderava o remanejamento de recursos para cumprir com a medida assinada pela implementação da Reforma Educativa.

Sin embargo, como se puede ver, el presupuesto destinado al proyecto Mejoramiento de la Educación Escolar Básica es el que tiene una mayor participación con respecto a los otros dos proyectos que más se relacionan con este programa. Esto se debe a un acuerdo especial de introducir el Programa de Mejoramiento de la EEB en el de inversión, debido a una gran participación del sector externo en su financiamiento y ejecución (BARRIOS, 2004, p. 65).

De acordo com Barrios (2004), a maior parte do orçamento dos programas de investimento do MEC-PY no ano de 1999 foram destinados ao programa denominado *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Escolar Básica*, alcançando um total de 55 milhões de guaranis, que representavam 68,6% do total orçamentário para o referido programa, dos quais tiveram como destino a EEB 27,3%. O restante, 41,3%, foram designados para a *Educación Media y Técnica*.

Assim, recorremos a Pineda (2012) para substantivar o assistencialismo norteamericano à educação paraguaia, compreendido principalmente no período entre 1992 a 1998, englobando diversas áreas de atuação:

educación técnica, educación de adultos, desarrollo del curriculum y materiales educativos, educación primaria, formación docente, construcción de aulas, programas educativo a través de la rádios en zona rurales, educación bilingüe (castellano-guarani) y el entrenamiento en servicio especialmente mediante los Centros Regionales y el Instituto Superior de Educación, donde siempre se realizaron cursos de actualización docente en tiempo de vacaciones escolares (PINEDA, 2012, p. 60).

No período mencionado, as estratégias neoliberais foram acentuadas pelos

princípios que regem a fórmula de aplicação do Projeto Neoliberal na educação sob a eficiência, eficácia e qualidade na educação como elementos norteadores das ações.

Ciertamente, una parte de responsabilidad de las desigualdades proviene de la economía (concentrada sobre el sector agrícola, así como sobre el sector de comercio y servicios) y no solo del sistema educativo. Pero la expansión de la educación tuvo como “efecto colateral” el debilitamiento de las inversiones y los sacrificios de las familias para escolarizar a sus hijos (SANDOVAL, 2012, p. 56).

Sandoval (2012) busca amenizar o discurso sobre as desigualdades sociais distribuindo responsabilidades entre o setor educacional e econômicos, por assinalar a expansão do acesso ao sistema educativo paraguaio

Logo, a educação escolar, na perspectiva do Banco, não pode ser compreendida desconsiderando os processos econômicos da região latinoamericana e as reformas dos aparelhos de Estado para consolidar o projeto neoliberal no conjunto da sociedade. Em síntese, a Reforma Educacional da América Latina concretizou-se como uma reforma sistemática e sistêmica da educação escolar, implementada nos diferentes países da região, durante a década de 1990, que implicou mudanças importantes nos modos de organização e gestão dos sistemas educativos e das escolas, nas formas de financiamento, na organização do trabalho escolar e no conjunto de princípios e valores que orientam a educação (TROJAN, 2009).

Por fim, as mudanças propostas pelos organismos internacionais para a educação na América Latina foram elaboradas sob a égide de políticas econômicas neoliberais e de uma forte crítica às funções dos Estados Nacionais e à lógica de gestão pública do modelo de desenvolvimento keynesiano. Os compromissos eram necessários para adequar as realidades educacionais nacionais aos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e às mudanças institucionais que alteram a estrutura produtiva e jurídico-política, bem como as relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial.

CAPÍTULO III - AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO PARAGUAI A PARTIR DO PROJETO NEOLIBERAL: O PAPEL DO BIRD E BID

O encaminhamento das políticas de Estado, no início dos anos 1990, consolidaram e plasmaram medidas regulatórias que fortaleceram o projeto neoliberal. Assim, Estados alinhados aos Organismos Internacionais Multilaterais, principalmente, BIRD e BID viabilizaram reformas educacionais por meio de alterações em suas legislações que regiam e organizavam as estruturas e sistemas de ensino.

Neste capítulo, primeiramente entenderemos como a Conferência de Jomtien-Tailândia, em 1990, promoveu que os países firmassem acordos com a garantia acerca da universalização do acesso à Educação de base, definida para ser cumprida até o ano de 2000. Em seguida, abordaremos como tais orientações pertinentes à educação foram gestadas nas Constituições Nacionais e incorporadas às legislações educacionais, especificamente: de que forma as recomendações do neoliberalismo foram traduzidas para o campo educativo, sobretudo, no que diz respeito ao Brasil e Paraguai.

Esse capítulo, primeiramente, retomará em linhas gerais os postulados defendidos na Conferência de Jomtien em 1990; também, apresentará os princípios das Reformas Educacionais, para então descrever a organização do Sistema Nacional de Educação no Brasil e no Paraguai, em vigor desde a década de 1990, respectivamente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394 de 1996 e a Ley General de Educación nº1264 de 1998. Buscar-se-á evidenciar como essas legislações refletem as recomendações do BIRD e BID à luz do neoliberalismo econômico legalmente constituídas.

3.1 Conferência de Jomtien em 1990: Implicações na esfera da Educação brasileira e paraguaia

No ano de 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de

Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo BIRD. O evento contou com a participação de governos, organismos internacionais, ONGs, associações profissionais e especialistas da educação a nível mundial. Foram 155 governos que se comprometeram a assegurar uma **educação básica de qualidade** a crianças, jovens e adultos.

Nessa Conferência, os governos assumiram o compromisso de formulação e implantação de políticas educativas articuladas pelo Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education for All* – EFA), coordenado pela UNESCO, responsável pelo monitoramento e processos avaliativos dessas políticas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Na perspectiva Neoliberal,

en este sentido, en el primer Congreso Mundial de Educación celebrado en Jomtien en el año 1990 – en el cual Paraguay estuvo representado -, los Estados participantes declararon como primer derecho humano fundamental el acceso a la educación. Los Estados se propusieron metas y estrategias para permitir el acceso a la educación de todos los ciudadanos (DUARTE, 2011, p. 32).

Em síntese, a Conferência de Jomtien caracterizou-se como o momento de receber o receituário neoliberal cujos princípios seriam aplicados na formulação das políticas educacionais na década de 1990. Por isso, estabeleceu como incumbência à educação a materialização das **necessidades básicas de aprendizagem** (NEBAS) para todos.

Porém, “um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão ‘para todos’ sugerindo uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52), o que também foi comum ao Paraguai.

Torres, em uma primeira aproximação, indica que o conceito NEBAS refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a

melhoria na qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 50).

A Conferência de Jomtien desempenhou o papel de difundir e expandir o projeto educacional numa perspectiva neoliberal; em abril de 2000, em Dakar, foi realizado um encontro para avaliação das ações que os países efetivaram desde então, no qual o Ministério da Educação do Brasil incumbiu-se de apresentar, nessa reunião, o documento *Relatório EFA 2000* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A Carta de Jomtien não atribuiu a *educação básica* estritamente à educação escolar, tendo em vista a satisfação das NEBAS que deveriam ser compartilhadas com outras instâncias educativas, dentre elas: família, comunidade e meios de comunicação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

3.2 Papel do BIRD e BID na formulação das Reformas Educacionais na América Latina: breves considerações

“La educación es sinónimo de utilidad, eficiencia, competitividad, categorías todas económicas” (DUARTE, 2011, p. 55), por isso “en los últimos años, paralelamente a los planteos de Reformar los sistemas de gobierno, se realizaron una serie de Reformas en América Latina” (DUARTE, 2011, p. 16). Foram reformas tributárias, eleitorais, judiciárias, agrárias, econômicas, político-administrativa (NIEBURH; ENNS, 1998), reorganizações em vários setores fundamentais para conservação e manutenção das relações produtivas em vigência. As consequências desses alinhamentos fomentaram o engessamento entre capital e trabalho, ampliando o abismo das desigualdades e exclusões sociais, destacando números alarmantes para a miséria e a pobreza no contexto latinoamericano.

O processo de globalização, de acordo com Gorostiaga; Tello (2011), foi um tema amplamente abordado e conceituado na década de 1990, tendo como principal função promover o consenso de interesses internacionais e locais por meio da expressão de políticas neoliberais orientadas pela hegemonia dos Organismos Internacionais Multilaterais.

No enunciado acima, pressupõe-se que os anos 1990 foram um período de expansão de movimentos reformistas, no qual a educação foi explorada. Por conseguinte, as Reformas Educativas na América Latina seguiram os postulados neoliberais como fio condutor das mudanças propostas para o momento de transpor os mecanismos de uma empresa para o gerenciamento no interior da escola, cujo principal objetivo era atender os interesses dos Organismos Internacionais Multilaterais.

Estas políticas incluyen la liberalización económica, la privatización de las empresas estatales y la desregulación laboral. En el plano educativo, esta hegemonía se traduce en la “imposición” de determinadas políticas, por lo general inspiradas en la economía de mercado, “con mínimas adaptaciones a las particularidades nacionales” y que tienden a profundizar las desigualdades existentes” (GOROSTIAGA; TELLO, 2011, p. 378).

Desta forma, “em qualquer momento da trajetória que se queira analisar, o BM, mais do que recursos, ofereceu ideias, recomendações e prescrições para os governos colocarem em prática” (RIZZOTTO, 2014, p. 262). Prova disso são as constantes parcerias com outras agências, a produção e publicização de relatórios, informativos, boletins, enfim documentos que expressão as linhas gerais de suas perspectivas e explicitam os alinhamentos político-ideológicos que orientam as ações e estratégias do Grupo Banco Mundial.

A criação do *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* – Preal em 1996, com sede no Chile, financiado pela USAID, BID e realiza frequentemente trabalhos de pesquisa sob encomenda do Banco Mundial, desde sua criação sinalizando a relevância dessa instituição na promoção da reforma no contexto latinoamericano e ainda a manutenção e o controle dos encaminhamentos educativos sob a influências dos Organismos Internacionais, visto que é papel desse programa promover o assessoramento dos países no desenvolvimento de políticas educativas com esse fim. Além do mais, o programa tem a função de retroalimentação acerca das experiências e discursos que englobam a reforma educativa em parceria com os Organismos Internacionais Multilaterais.

Marcela Gajardo (1999) salienta os principais eixos do processo reformista na América Latina no âmbito educativo. São eles:

- a) las reformas institucionales, entendida como la descentralización de la gestión y la autonomía escolar,
- b) la evaluación de los aprendizajes a través de la instalación de los sistemas nacionales de medición de resultados;
- c) programas específicos destinados a la enseñanza primaria, que promovió la focalización de la enseñanza, la mejora de la calidad a través de los insumos y las extensión de horas de clase, las transformaciones pedagógicas y la mejora de las condiciones de trabajo del docente;
- d) cambios curriculares y estructurales en la enseñanza media, en el sentido de actualizar los contenidos programáticos y adaptar los colegios a los requerimientos productivos y tecnológicos;
- e) perfeccionamiento y mejora de las condiciones del trabajo docente, en cuanto a la estabilidad laboral, capacitación e incentivos económicos vinculados a desempeño y responsabilidad;
- f) financiamiento, en esta área, se incrementó el presupuesto para el nivel primario y se introdujo la figura de la asignación de los recursos condicionados, al desempeño de instituciones y docentes, finalmente;
- g) el acercamiento de los sectores público y privado para la concertación de la agenda educativa como el financiamiento y actividades complementarias" (apud DUARTE, 2011, p. 11-12).

Os pontos abordados por Gajardo (1999) realizam o alinhamento neoliberal no interior da política educacional por meio da apresentação e delimitação de princípios de mercado; imposição de condicionalidades para o financiamento de projetos; destaque para políticas de ampliação e incentivo à educação básica; ênfase em projetos meritocráticos, apresentando alguns critérios; mudanças e reorganizações estruturais nos currículos escolares para que possam atender as demandas do mercado (BENTANCUR, 2008; ZUCK, 2011; DUARTE, 2011)

Visto que "la educación antes que técnica o cuestión pedagógica, es principalmente un proyecto social y político" (DUARTE, 2011, p. 32), as principais medidas de orientação quanto ao Financiamento da Educação na América Latina pelo Banco Mundial em favor de Reformas Educativas podem ser resumidas, de acordo com Pronko (2014) em:

- a) Reorientação do gasto em favor do nível primário em detrimento do nível superior, isto é, estabelece prioridades de investimentos no ensino básico, essencial.
- b) Recuperação dos custos públicos da educação superior via cobrança de taxa.

c) Criação de um mercado de empréstimos para a educação e um sistema de bolsas seletivas.

d) Fomento a expansão do mercado privado na educação por meio das escolas privadas e financiadas pelas “comunidades”.

e) Ataque ao uso ineficiente dos insumos.

Estes aspectos também são conduzidos na abordagem de Duarte (2011) ao referir-se às principais metas estabelecidas, consensualmente, na Carta de Jomtien (1990) e, também, no receituário do Consenso de Washington (1989) para direcionar os fomentos das Reformas Educativas, a fim de não os desperdiçar em setores que não dariam um retorno eficiente.

La reforma educativas en América Latina se propuso tres ambitos de políticas fundamentales:

La ampliación de la educación básica, que abarque diez años de escolaridad gratuita.

La búsqueda de una calidad educativa, fundamentalmente, en las prácticas educativas de las escuelas públicas.

La necesidad de la reorganización de todo el sistema educativo. (DUARTE, 2011, p. 16-17).

Dessas proposições acima apresentadas por Duarte (2011), percebe-se que todas foram parcialmente objetivadas na conjuntura de América Latina, ainda persistindo um intenso trabalho de discussão para torná-las reais.

3.3 O Processo de Implantação da 2ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil

Para entender o processo de constituição da Carta Magna da Educação brasileira nos anos 1990, recorreremos àqueles que propuseram, debateram em torno de um projeto de Lei que representasse as necessidades do momento histórico. Por isso, as contribuições de Dermeval Saviani (1990, 1997, 1999) são imprescindíveis para análise acerca das implicações políticas e sociais que repercutiram no desenvolvimento de programas e ações voltadas a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, incorporadas no Projeto Substitutivo Jorge Hage. Também acompanhamos o jogo político e estratégico envolvendo a aprovação do

Projeto de Lei Darcy Ribeiro, proposta de cunho educacional que expressou a efetivação de políticas públicas de viés neoliberal.

Tendo em vista a exigência constitucional da aprovação de uma lei específica para atender as demandas educacionais criadas no processo de redemocratização da sociedade, examinar-se-á de forma sumária os antecedentes históricos à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente.

De acordo com Saviani (1997, p. 35), o IV Congresso Brasileiro de Educação (CBE), realizado em Goiânia em agosto de 1986, culminou na elaboração e aprovação da “Carta de Goiânia”, que por sua vez apresentava propostas dos educadores para o Capítulo da Constituição Federal (CF) referente à Educação e, no ano de 1987, o movimento em torno das novas diretrizes e bases da Educação Nacional ganhou apoio de diversas entidades educacionais. Aqui, é oportuno lembrar que os termos diretrizes e bases já haviam sido enunciados na CF do Estado Novo promulgada em 10 de novembro de 1937, mas somente em 1946, na aprovação da CF (18/09/1946), encontramos pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases” vinculada a assuntos educacionais pertinentes a um projeto de educação nacional.

Saviani (1990) destaca a discussão e luta da Associação Nacional de Educação (ANDE) como entidade que buscava a publicização de uma lei específica para Educação devido ao período de redemocratização política que o país passava.

3.3.1 A Constituição Federal de 1988 e a educação escolar

A Constituição da República Federativa do Brasil, também conhecida por Constituição Cidadã, promulgada no em 1988, situou a questão das responsabilidades do Estado no tocante à educação, sobretudo quando na letra da Lei institucionalizou que “compete privativamente à União legislar sobre: XXIV – diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22.), e contemplou especificamente a temática da Educação, no Capítulo III, Seção I, abrangendo os artigos de 205 a 214 (BRASIL, 1988).

Na CF de 1988, o art. 205 caracteriza a Educação enquanto direito de todos

os cidadãos e dever conjunto do Estado e da família, no sentido de promover o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” mediante a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). Assim, essa Educação, garantida como direito social disposto no art. 6º, vincular-se-ia a processos educativos de formação do cidadão, sob um viés de escolarização.

Por isso, conforme o art. 206, o ensino deverá ser ministrado a partir dos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas³³;
 - VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII – garantia de padrão de qualidade;
 - VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal³⁴;
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios³⁵. (BRASIL, 1988).

Deste modo, os princípios do ensino brasileiro supracitados nutriram a tônica do contexto histórico em que foram elaborados, sobretudo por manifestarem a defesa pela igualdade de direitos no acesso e permanência na escola, à gestão democrática e gratuidade do ensino público, a liberdade de ensino e aprendizado, o pluralismo das tendências pedagógicas e a proposição de garantir padrão de qualidade no ensino.

Neste sentido, atribuiu-se como dever do Estado, no art. 208, que a educação efetivar-se-ia mediante a garantia de:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta**

³³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

³⁴ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

³⁵ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria³⁶;

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito³⁷;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade³⁸;

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde³⁹.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Segundo Oliveira (1999), a Constituição Federal do Brasil não efetiva o acesso, a permanência nem o sucesso escolar na educação básica, mas por sua vez introduz detalhadamente, a garantia na letra da lei o direito à educação. Portanto, os destaques foram feitos no sentido explicitar questões consideradas balizadoras que a CF de 1988 determinou como função do Estado na efetivação da educação enquanto direito social, público e subjetivo do cidadão brasileiro.

Conforme Cury (2002, p.173):

[...] a Constituição, ao invés de criar um sistema nacional de educação, como faz com o sistema financeiro nacional, com o sistema nacional de emprego ou como o faz com o sistema único de saúde, opta por pluralizar os sistemas de ensino (art.211) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa de e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. A insistência na cooperação, a divisão de atribuições e a assimilação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a acepção de sistema dá-se como sistema

³⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

³⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

³⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

³⁹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

federativo por colaboração tanto quando de Estado Democrático de Direito.

Isso porque destacamos elementos referentes ao escopo de abrangência da Educação Básica até a definição do acesso ao ensino obrigatório e gratuito, passando pela necessidade de fomentar condições necessárias ao atendimento do educando e disponibilizar o acesso aos mais elaborados níveis de ensino e pesquisa conforme a capacidade individual.

Para tratar da organização do sistema de ensino na Constituição Cidadã, o art. 211 dispõe:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios⁴⁰;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil⁴¹.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio⁴².

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório⁴³.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular⁴⁴ (BRASIL, 1988).

Deste modo, a ênfase na organização da União, dos Estados e do Distrito Federal em regime de colaboração na manutenção de seus respectivos sistemas de ensino, foi sendo esclarecida nos próprios parágrafos do art. 211. Ou seja, a subdivisão estabelecida entre as instâncias governamentais sobre os níveis de ensino a serem atendidos sinalizou o campo de atendimento prioritário que cada esfera, enquanto componente da máquina estatal, deveria zelar em função de garantir uma equalização de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino.

⁴⁰ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

⁴¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

⁴² Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

⁴³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

⁴⁴ Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Para a materialização do regime de colaboração, anualmente, a União deverá aplicar nunca valor inferior a 18% de sua receita advinda de impostos, e que serão transferidos à manutenção e desenvolvimento do ensino. Tal relação também deverá ser compartilhada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na medida em que estes deverão disponibilizar, no mínimo, 25% da arrecadação de impostos e implementá-los na manutenção e desenvolvimento do ensino, respectivo à sua área de incumbência (BRASIL, 1988, Art. 212.).

Assim, “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação⁴⁵” (BRASIL, 1988, Art. 212., § 3º). Tal medida agiu como modo de assegurar legalmente condições materiais e financeiras de prover um ensino obrigatório e universalizado a todos que por direito quiserem usufruí-la.

Além disso, ficou determinado, no Art. 214, que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a⁴⁶:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto⁴⁷ (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, tais medidas corroboraram entre si no intuito de fortalecer a premissa de articulação entre os poderes públicos das diferentes esferas administrativas, tendo em vista a manutenção e desenvolvimento do ensino mediante a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; e o estabelecimento de meta de

⁴⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

⁴⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

⁴⁷ Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto.

Por fim, diante dos elementos expostos sobre a temática da Educação na Constituição Nacional de 1988, visualizamos em seu discurso, na letra da lei, encaminhamentos sobre a retirada do Estado no que se refere às suas obrigações para com a educação escolar. Desta forma, percebemos o germe da perspectiva neoliberal no tratamento dos recursos públicos destinados a garantia da universalização, acesso e permanência do indivíduo no Ensino Fundamental, de caráter obrigatório e gratuito.

3.3.2 O processo de embate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394 de 1996

Promulgada a nova Constituição em 05/10/88, visando dar cumprimento ao já referido art. 22, inciso XXIV, o deputado Octávio Elísio apresentou o Projeto de Lei nº 1.258/88, tomando por base o esboço por mim apresentado complementado por sugestão do Prof. Jacques Velloso, da UnB, no tocante à parte relativa aos recursos financeiros (SAVIANI, 1990, p. 104).

No mesmo ano de aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal dos Deputados um Projeto de LDBEN (1258/88) estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que abordava as discussões referentes às reuniões de entidades representando questões educacionais no contexto brasileiro (SAVIANI, 1997).

A Comissão de Educação da Câmara oportunizou 40 audiências públicas para discussão do Projeto. Em agosto de 1989, o deputado Jorge Hage apresentou o 1º Substitutivo que englobava 13 projetos de parlamentares e o resultado das discussões realizadas nas audiências. Em fevereiro de 1990, expôs o 2º Substitutivo do mesmo deputado que reunia 978 emendas e mais de 2.000 sugestões da sociedade civil organizada. “Este Substitutivo foi ao Plenário da Câmara em 1991 e recebeu 1.263 emendas e, assim, retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças, na tentativa de refletir as aspirações da sociedade brasileira (SAVIANI, 1997, 1999; OTRANTO, 1996).

Conforme Saviani (1990), o Substitutivo Jorge Hage não considerava como

sinônimos o conceito de educação de escolarização, ou instrução escolarizada, porque entendia o campo educativo como seio da luta de classes, no qual a importância conceitual refletia as escolhas ideológicas, políticas, culturais e econômicas e ainda “reconhecendo não ser papel próprio da escola uma profissionalização específica e imediata [...]” (SAVIANI, 1990, p. 85), devido às especificidades concernentes à função social da escola. Desse modo, o Substitutivo Hage propunha-se “a assegurar o oferecimento de uma **educação básica unitária, comum para todos os cidadãos** (SAVIANI, 1990, p. 86-87, grifos do autor) à medida que apresenta estratégias reais para cumprir o princípio constitucional de ser a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, Art. 208).

O substitutivo descentraliza a execução da educação e fortalece as unidades escolares, garantindo, inclusive, a todas elas, como mínimo de autonomia, a capacidade de ordenar e executar seus gastos correntes de manutenção e custeio, exceção feita ao pagamento do pessoal (SAVIANI, 1990, p. 90).

O substitutivo Jorge Hage possui aspectos positivos que valem a pena ser descritos como: delimitação do que pode e do que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino; instituição do salário-creche⁴⁸ assim, assegura o cumprimento do dispositivo constitucional; estabelece a redução da jornada de trabalho para viabilizar condições de frequência à escola e de modo a realizar a correção da distorção de alunos trabalhadores; regulamentação da pré-escola, avanços no ensino médio; além da tentativa de se configurar um sistema nacional de educação; ao mesmo tempo: o empenho em conceituar a educação de forma ampla (SAVIANI, 1990).

O texto do Substitutivo Jorge Hage, no Capítulo VI - Da Educação Escolar e seus níveis designa Educação Básica englobando Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Educação Superior. Além disso, “amplia o ano letivo para 200 dias, além de fixar em 4 horas o tempo mínimo de permanência diária do aluno na escola, ressaltando, entretanto, situações como o ensino noturno, o de jovens e adultos e a educação rural” (SAVIANI, 1990, p. 91).

⁴⁸ “De um lado, ela viabiliza o cumprimento do dispositivo constitucional (art. 208, inciso IV) que considera o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos como dever do Estado. De outro lado, garante que tal atendimento se efetive sem que se faça o uso do montante de recursos obtidos através dos mecanismos destinados ao ensino fundamental, como é o caso do salário-educação” (SAVIANI, 1990, p. 107).

Entretanto, em 1992, no governo do presidente Fernando Collor, ocorre uma manobra regimental interna, e a apresentação de um novo Projeto sobre a LDBEN, portanto com o mesmo objeto, sendo protocolado pelos senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel. Este novo Projeto foi orientado pelo Governo-MEC, e passou a tramitar paralelamente ao Projeto original, da Câmara dos Deputados.

Após o *impeachment* de Collor, o Ministro da Educação Murílio Avelar Hingel pronunciou-se a favor do Projeto que tramitava na Câmara, que tinha como relatora a deputada Angela Amim, sendo aprovado naquela Casa, no dia 13/05/93. Porém, ao entrar no Senado Federal, o Projeto procedente da Câmara (PLC) recebe o nº 101/93 e seu Relator, senador Cid Sabóia, inicia o processo de discussão, realizando audiências públicas e recebimento de emendas. O referido relator teve seu Parecer de nº 250 aprovado em novembro de 1994, na Comissão de Educação do Senado, apresentando um substitutivo que mantinha as linhas diretrizes do PLC 101/93, originário da Câmara. O mesmo foi incluído na Ordem do Dia do Senado em 30/01/95, mas não houve "quorum" para a sua apreciação no Plenário (OTRANTO, 1996).

Mas, em 17/03/95, o Substitutivo Cid Sabóia retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, numa estratégia regimental, sendo considerado inconstitucional por meio do Parecer do senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. O Senador Darcy Ribeiro, apoiado e respaldado pelo Governo FHC, apresenta uma nova proposta de LDBEN para o país, de sua autoria. (OTRANTO, 1996; SAVIANI, 1997; 1999).

Houve mobilizações e protestos de educadores de todo o Brasil, mostrando-se insatisfeitos com o rompimento da democracia, pois não foi oportunizada qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Apesar das manifestações públicas, o Presidente da Comissão de Educação do Senado, Senador Roberto Requião, encaminha as discussões para votação do Projeto Darcy Ribeiro.

Em 5 de abril de 1995, a Presidência da Comissão de Educação do Senado recebe uma nova forma do Projeto Darcy Ribeiro, que incorporou novas propostas do Governo, e passa a ser conhecido pelos educadores como Substitutivo "Darcy/MEC II". Mesmo com críticas, geraram-se algumas modificações no

Substitutivo Darcy, originando as versões III, IV e V.

O Senado, sob pressão de instituições de ensino e educadores, abriu emendas à LDBEN em trâmite naquela Casa, no qual receberam 57 emendas. Finalmente, com as emendas já propostas, o Presidente do Senado, Senador José Sarney, esclareceu que elas foram apresentadas ao PLC 101/93.

Contudo, o Senador Darcy Ribeiro, ao apreciar as emendas, toma como referência o seu próprio Substitutivo, desrespeitando as "Questões de Ordem" levantadas pelos Senadores Jader Barbalho e Emília Fernandes. Apesar de todas as irregularidades frente ao regimento da Casa, o Senador Darcy Ribeiro, como Relator da Comissão de Educação votou, em seu Parecer (OTRANTO, 1996). No dia 28/06/95, o Substitutivo é aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e, apesar do protesto de alguns Senadores, em 31/08/95 também é aprovado na Comissão de Educação do Senado.

De acordo com Otranto (1996), tem-se um confronto não esperado: de um lado um projeto que é fruto de seis anos de amplos debates com diversos segmentos e representantes da Educação Brasileira e, de outro lado, um projeto pouco debatido. O Substitutivo Darcy Ribeiro, aprovado nas duas Comissões (Educação, Constituição e Justiça) foi remetido ao Plenário do Senado, recebendo em cinco sessões ordinárias, 312 emendas das quais 140 foram acatadas, parcial ou integralmente, por seu relator.

No dia 12/01/96, foi divulgado o novo Parecer sobre as emendas do plenário e, em 17/01/96, em reunião conjunta das Comissões de Educação e de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal, este Parecer foi aprovado com o nº 691/95. Em 14/02/96, a Comissão Diretora torna pública a redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101/93, que estabelece as "diretrizes e bases da educação nacional". Ele recebe a denominação de Parecer nº 30/96.

Dando sequência à tramitação, o Substitutivo Darcy Ribeiro, sob número de Parecer 72/96, foi submetido à apreciação da Câmara dos Deputados. No último instante, este documento incorporou as leis 9131/95 e 9192/95. A primeira trata da criação do Conselho Nacional de Educação e sua composição, além de instituir a avaliação de final de curso. A segunda regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários.

Na Câmara dos Deputados, foi submetido à apreciação dos congressistas, sendo relator o deputado José Jorge do PFL de Pernambuco, no qual estabeleceu-se um confronto com o PL 1258/88 (Substitutivo Angela Amim), o Projeto originário da Câmara, que deu origem ao PL 101 e ao Substitutivo Cid Sabóia (OTRANTO, 1996)

Otranto (1996), em meio a discussão de produção/aprovação da LDBEN, destaca consideravelmente falhas na construção identitária de educação nacional contida no Parecer nº 72/96, que afirma a incumbência do Estado em coordenar atividades referentes à administração da Educação e não mais cumprir suas funções básica de prover a Educação.

Assim, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, conhecida pela sigla LDBEN⁴⁹, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 1999).

A lei mencionada anteriormente define aspectos gerais e amplos da educação brasileira e entrou em vigor no ano subsequente a sua publicação em diário oficial. Saviani (1999, PREFÁCIO) “alerta para a importância de se levar em conta o contexto de implantação da nova lei tendo em vista o encaminhamento das lutas educacionais, para o que se propôs a estratégia da ‘resistência ativa’”. Então, a LDBEN, por ser uma legislação de caráter geral e de abrangência nacional, necessita de leis complementares para que seu projeto se efetive e seja configurado na sociedade de modo a atender a agenda política à qual sua criação e materialização estava veiculada. Dessa maneira, “as referidas medidas regulamentadoras configuram aquilo que poderíamos denominar de legislação complementar à LDBEN já que, no geral, elas se expressam através de mecanismos legais formalmente denominados de leis ou de decretos” (SAVIANI, 1999, p. 2).

Nesse sentido, parece imprescindível mencionar que “a questão da regulamentação da nova LDBEN configura uma situação no mínimo curiosa. É que ela não tinha ainda sido aprovada e já estava sendo regulamentada.” (SAVIANI, 1999, p. 7) por legislações complementares que sinalizavam um movimento

⁴⁹ “Nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) da Educação Nacional foi aprovada em 20/12/61, identificada como Lei nº 4.024/61, a qual resultou da longa tramitação do projeto elaborado em 1947-48 por decorrência da Constituição de 18 de setembro de 1946” (SAVIANI, 1990, p. 103).

contraditório: fechar possíveis lacunas quanto à efetivação da lei em trâmite e, ao mesmo tempo, possibilitar a abertura de brechas a interpretações e interesses.

No qual a principal investida se deu no que diz respeito à questão do financiamento do ensino. Para tanto, o MEC trabalhou na elaboração de uma proposta de Emenda Constitucional que resultou finalmente aprovada em 12 de setembro de 1996, dando origem à Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que: “Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (SAVIANI, 1999, p. 37; SAVIANI, 2008, p. 83).

A função desempenhada por essas legislações complementares foi para que a LDBEN nº 9.324 tivesse as peculiaridades necessárias para integrar as políticas de estado que se desenvolveram na conjuntura de reestruturação do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e constituiu-se como um documento norteador do ensino brasileiro estruturado em 92 artigos, subdividido em 10 títulos, a seguir denominados por questões didáticas do estudo em tela.

O detalhamento de títulos da LDBEN adquiriu pertinência no presente estudo por enunciar a proposta de organização do ensino no Brasil.

O Título I – Da Educação conceituou que a educação, em seu sentido amplo, compreenderia os processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1º).

Neste prisma, essa LDBEN de 1996 tornou explícito que serve para regulamentar “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, de modo que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1º, § 1º, § 2º).

Os artigos 2º e 3º do Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, constituíram-se como uma ratificação das premissas assumidas pela Constituição Federal de 1988, respectivamente nos artigos 205 e 206. Todavia, nesta LDBEN (BRASIL, 1996), a educação aparece primeiro como dever da Família e depois do

Estado, enquanto que na CF supracitada primeiro instituiu-se a educação enquanto competência do Estado e depois da Família (BRASIL, 1988). Atentamos que tal ocorrência não deve ser entendida somente como uma questão de ordem textual, ao contrário, encontra-se situada no dinamismo político e ideológico dos anos 1990.

O Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar pauta-se na consolidação dos elementos já dispostos na Constituição Cidadã (art. 207 e 208), no que tange ao processo de garantir que o dever do Estado para com a educação escolar pública seja materializado na realidade social mediante a oferta (art. 4º) e o acesso (art. 5º) à Educação Básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Para isso, a referida Lei atribuiu como dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996, art. 6º⁵⁰).

No **Título IV – Da Organização da Educação Nacional**, fica estabelecido no Art. 8º o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios quanto à organização de seus respectivos sistemas de ensino, no qual a incumbência da União será a coordenação da política nacional “exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, art. 8º) cuja competência no inciso I, artigo 9º está a elaboração do Plano Nacional de Educação, no inciso III, artigo 9º cabe a União “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (BRASIL, 1996, art. 8º). Por conseguinte, no artigo 10, refere-se às incumbências do Estado, no artigo 11. Atribui as incumbências do Município e por fim, dos estabelecimentos de ensino (artigo 12).

No Art. 15, dispõe que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996). No que diz respeito ao que engloba cada sistema de ensino dispõem-se os artigos 16, 17, 18 da LDBEN. Assim,

⁵⁰ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

no **Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino**, trata no Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares, no artigo 21:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior (BRASIL, 1996).

O Capítulo II - DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Seção I Das Disposições Gerais, trata em seus artigos 22 à 27 sobre a finalidade da educação básica (art. 22.) e organização (art. 23.), conteúdos curriculares (arts. 26. e 27.). Na seção III Do Ensino Fundamental no art. 32. dispõe: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”⁵¹.

Para tratar sobre os investimentos em educação escolar tem-se o Título VII- Recursos financeiros que dispõem:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV - receita de incentivos fiscais;
- V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996).

No art. 74. dispõe sobre o a diretriz da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no estabelecimento “de padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade” vinculando-se ao art. 69.

Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394 de 1996, foi produzida por uma perspectiva neoliberal no que tange aos conceitos que

⁵¹ Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006.

estabelece e as atribuições da União quanto a efetivação do Ensino Fundamental.

3.4 A Ley General de Educación no Paraguai

Para entender o processo de construção da legislação paraguaia pertinente a educação, levamos em consideração que o Paraguai tem recebido muito aporte internacional para o desenvolvimento de projetos educacionais e, principalmente, no que tange a formulação e implementação de políticas educativas.

La educación en el Paraguay, principalmente a partir de la segunda mitad del Siglo XX, ha tenido un importante apoyo de entidades multinacionales y gobiernos extrajeros que han contribuido en mucho para que planes, proyectos y hasta sueños lleguen a su punto de concretización. Entre los que más han contribuido a ello hay que citar a la UNESCO, la OEA, el Banco Mundial, el BID, la OEI y países como EE.UU., Japón, Alemania, España, Corea, Taiwan, Brasil, Argentina y Uruguay (PINEDA, 2012, p. 91).

No âmbito político, os anos 1990 assinalaram de modo peculiar o cenário do Paraguai, que passou por um período de saída da ditadura militar no fim de 1989; em 1991 estava assinado o *Tratado de Asunción*, acordo sobre o MERCOSUL; em 1992, promulgou-se a Constituição Nacional do país. Entre 1993 até 1998, o país vivenciou uma crise financeira associada a uma instabilidade político-militar (PINEDA, 2012).

Segundo Rivarola (2000), a educação foi motivo de preocupação e controle do governo regido durante a ditadura militar paraguaia, por dois aspectos centrais: ser considerada um instrumento de controle ideológico e doutrinação e também por ser expressão dos mecanismos de coerção e favorecimentos no governo, no qual a filiação ao Partido Colorado possibilita o ingresso no aparelho do estado e, desta forma, acessar um lugar no sistema educativo.

Por isso, é importante o dado que Sandoval (2012) nos traz acerca do debate para construção do ensino paraguaio no início dos anos 1990:

A este respecto, precisemos que, durante el gobierno de Andrés Rodríguez, a inicios de la década de los noventa, tuvo lugar el primer 'Congreso Nacional de Educación'. Este evento permitió a diferentes agentes sociales discutir las dimensiones más importantes del

sistema educativo y acordar la necesidad de adoptar una nueva ley para regir la educación escolar básica (SANDOVAL, 2012, p. 60).

Pineda evidencia como “la apertura democrática significaba un cambio substancial de la enseñanza y la práctica de los valores acordes a la nueva época. Esto se vió transuntado en la Constitución Nacional de 1992 que en el plano educativo y cultural estipulaba” (PINEDA, 2012, p. 65). Por isso, a Constituição Nacional do Paraguai de 1992, *Capítulo VII De la Educación y de la Cultura*, entre os artigos 73 até 85, tratam da temática da educação.

3.4.1 A *Constitución Nacional*⁵² de 1992 e a Educação Escolar Básica: responsabilidades e atribuições do Estado paraguaio

Neste estudo, abordaremos as peculiaridades de alguns artigos, são eles: 73, 74, 75, 76, 80, por considerá-los essenciais à compreensão dos encaminhamentos das políticas educacionais no país desde os anos de 1990.

Artículo 73 – EL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DE SUS FINES

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio.

La erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo (PARAGUAY, 1992, grifos nossos).

Nesse artigo, estabelece o norte das ações do Estado na formulação de políticas públicas comprometidas ideologicamente e politicamente com o projeto

⁵² “El artículo nº 137, de la Constitución política de la República del Paraguay establece que “La ley suprema de la República es la Constitución. Ésta, los tratados, convenios y acuerdos internacionales aprobados y ratificados, las leyes dictadas por el Congreso y otras disposiciones jurídicas de inferior jerarquía, sancionadas en consecuencia, integran el derecho positivo nacional en el orden de prelación enunciado”. También el artículo nº141, de la Constitución refiere que “Los tratados internacionales válidamente celebrados, aprobados por ley del Congreso, y cuyos instrumentos de ratificación fueran canjeados o depositados, forman parte del ordenamiento legal interno con la jerarquía que determina el artículo 137” (CIIE, 2011, p. 16).

neoliberal que não se materializa apenas nas relações econômicas, mas se fortalece mediante ações complementares diretamente vinculadas a sua estabilidade social.

Artículo 75 - DE LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y en el Estado.

El Estado promoverá programas de complemento nutricional y suministro de útiles escolares para los alumnos de escasos recursos. (PARAGUAY, 1992, grifos nossos).

No artigo transcrito acima sobre a responsabilidade educativa, tem-se que a educação é vista como responsabilidade social, principalmente da família, município e, por último, o Estado, que por sua vez deverá promover programas de complementação alimentar e providenciar materiais escolares aos alunos pobres. Assim, “en la Constitución Nacional se señalan también las obligaciones y responsabilidades de la educación como, al mismo tiempo, las entidades que deben asumir (DUARTE, 2011, p. 66).

Já no artigo 76 estabelece quais serão as atribuições do Estado no tocante à educação:

Artículo 76 – DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO

La educación escolar básica es obligatoria. En las escuelas públicas tendrá carácter gratuito. **El Estado fomentará la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y la superior o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica.**

La organización del sistema educativo es responsabilidad esencial del Estado, con la participación de las distintas comunidades educativas. Este sistema abarcará a los sectores públicos y privados, así como al ámbito escolar y extraescolar (PARAGUAY, 1992, grifos nossos).

Nesse capítulo da lei muito pertinente à análise, no qual torna-se perceptivo que o Estado evidencia seu viés neoliberal, quando afirma que a educação básica é obrigatória e que terá o aspecto da gratuidade quando esta for ofertada em escola pública, isto é, mantida pelo governo, mas não enuncia como dever de o Estado paraguaio oportunizar a toda a população esse nível de ensino. Iso significa que a iniciativa privada tem mercado para atuar sob a perspectiva ideológica, cultural, política e social que quiser expressar. Apenas menciona que o Estado fomentará recursos aos demais níveis de ensino e assim, no artigo 78, reafirma essa destinação de recursos à educação técnica. Numa segunda parte do artigo, dispõe

como responsabilidade do Estado a organização do sistema educativo, incluindo a participação das diversas comunidades educacionais, no qual o sistema engloba os setores públicos e privados.

No artigo 80, especifica que haverá recursos financeiros designados a bolsas de estudos, visando a formação intelectual, científica, técnica ou mesmo práticas, preferencialmente, para as pessoas que necessitem desse auxílio.

Artículo 80 – DE LOS FONDOS PARA BECAS Y AYUDAS

La ley preverá la constitución de fondos para becas y otras ayudas, con el objeto de facilitar la formación intelectual, científica, técnica o artística de las personas con preferencia de las que carezcan de recursos (PARAGUAY, 1992, grifos nossos).

Nesse artigo fica claro a transferência de responsabilidade estatal quanto à manutenção de instituições públicas para as instituições privadas que, por sua vez, ofertaram essas bolsas de estudos subsidiadas por fundos provenientes de recursos para este fim.

Artículo 85 – DEL MINIMO PRESUPUESTARIO

Los recursos destinados a la educación en el Presupuesto General de la Nación **no serán inferiores al veinte por ciento del total asignado a la Administración Central**, excluidos los préstamos y las donaciones (PARAGUAY, 1992, grifos nossos).

No artigo 85 da lei constitucional paraguaia, o estado prevê que o orçamento geral da nação tivesse pelo menos vinte e cinco por cento dos recursos destinados a educação, desconsiderados os empréstimos nem as doações para computar esses valores.

Los montos asignados a los sectores sociales (educación, salud, vivienda, etc.) definen el alcance y las características de las políticas sociales de un país. En ese sentido la Constitución en el artículo 85 Nacional y establece que en ningún caso la asignación presupuestaria para la educación podrá ser menor al veinte por ciento del Presupuesto General de Gastos de la Nación (PGGN). Cabe resaltar que el 20% del PGGN asignado a la educación se distribuye entre el MEC mayoritariamente y el resto entre los Ministerios de Salud, Defensa y Agricultura que también ofrecen servicios educativos. En nuestro país el financiamiento de la educación proviene mayormente de fuentes del tesoro nacional, de préstamos de los organismos multilaterales de crédito, donaciones y, en menor medida, de recursos propios por concepto de venta de servicios o cobro de aranceles. La composición interna del presupuesto del MEC revela que aproximadamente el 90% de los recursos provienen del tesoro de la Nación y el 10% restante se

compone de préstamos internacionales y en menor medida de recursos propios. La distribución del presupuesto del MEC por clasificación económica refleja que prácticamente todo el presupuesto está absorbido por gastos corrientes, especialmente salarios, esta distribución reduce considerablemente las posibilidades de inversión con los recursos asignados al sector (MEC, 2003, p. 41)

No entanto, desde a promulgação dessa lei, o Estado não conseguiu efetivar plenamente o cumprimento deste artigo como citam os trabalhos investigativos de Palacios (2005), Sandoval (2012, 2014), Elias (2014) a respeito dos investimentos e destinação de recursos públicos para a garantia da matrícula e permanência da criança na escola.

Luego de la promulgación de la CN, esta tendencia se revierte debido principalmente al incremento del salario de los docentes. Así, en el año 1993 se observa un incremento en la participación del MEC que alcanza en 17% respecto a la AC, este porcentaje de participación se ha ido incrementando lentamente durante los últimos años, llegando a alcanzar en el año 1997 el punto máximo en todo el período analizado correspondiente al 21%. En el '98 se mantiene la tendencia y se sitúa en el 20% de participación respecto a la AC (BARRIOS, 2004, p. 59).

No que se refere a Educação na Constituição Nacional do Paraguai foram os artigos supracitados. Por isso, buscamos nessa lei, ainda, de quem é a responsabilidade da Educação Escolar Básica e encontramos na *Sección III De los Municipios*,

Artículo 168 – DE LAS ATRIBUCIONES

Serán atribuciones de las municipalidades, en su jurisdicción territorial y con arreglo a la ley:

1. la libre gestión en materias de su competencia, particularmente en las de urbanismo, ambiente, abasto, **educación**, cultura, deporte, turismo, asistencia sanitaria y social, instituciones de crédito, cuerpos de inspección y de policía; [...] (PARAGUAI, 1992).

Portanto, a Constituição Nacional do Paraguai delega como atribuição e competência dos municípios a livre gestão da educação.

3.4.2 *Ley General de Educación*: a organização do sistema educativo no Paraguai

Em 1998, foi promulgada a *Ley General de Educación* nº 1264, que desde então regulamenta todo o sistema educativo paraguaio consonante às políticas de Estado dos anos 1990. No Paraguai, o texto obteve prévia aprovação pela Câmara de Deputados em 21 de abril de 1998, e no ano seguinte em 14 de maio pela Câmara de Senadores (PINEDA, 2012).

Esta legislação materializou o cumprimento de acordos, convênios e contratos, projetos e empréstimos de Organismos Internacionais Multilaterais, como o BIRD e BID, firmados durante o período de implementação da Reforma Educativa de 1994, no qual estabelecia que o Paraguai reformulasse suas políticas educacionais para, deste modo, reproduzir um modelo de educação calcado na lógica do neoliberalismo. Assim, de modo geral, “el Sistema Educativo del Paraguay, se rige por la Reforma Educativa de 1994 que, con alguno o otro cambio, es el vigente hasta nuestros días” (PINEDA, 2012, p. 93).

A fines de los noventa, el Ministerio de Educación inició un proceso por el cual gran parte de sus atribuciones y competencias comenzaron a ser transferidas gradualmente a instancias departamentales, locales e inclusive institucionales, en un esfuerzo de lograr mayor dinamismo y praticidad, mediante la descentralización y desconcentración de funciones. En el marco de esta nueva política, es que fueron surgiendo las Asociaciones de Cooperación Escolar (ACEs) y los Consejos Departamentales de Educación (PINEDA, 2012, p. 70).

Conforme Pineda (2012) descreveu acima, o *Ministério de Educación* no Paraguai implementou uma das ações propostas no Consenso de Washington para otimizar as funções do Ministério, que foi a descentralização dos departamentos institucionais para, desta estratégia, incentivar o surgimento e crescimento de *Asociaciones de Cooperación Escolar (ACEs)* e *los Consejos Departamentales de Educación*.

No Paraguai, a Reforma Educativa implementada a partir de 1994 apropriou-se de pressupostos neoliberais porque foi gestada a fim de atender tais ideais. Posteriormente, tem-se a promulgação da *Ley General de Educación Paraguaya* nº 1.264 de 1998, que por sua vez, encontrava-se moldada no intento de cumprir os quesitos e recomendações necessárias para legitimação do projeto neoliberal no território paraguaio. Ela foi feita sob medida porque preenchia lacunas percebidas no processo de implementação da Reforma Educativa.

O *Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE)*, criado em 1992, foi um importante mediador político, cuja finalidade de acompanhamento e monitoramento do processo de implementação da política de Reforma Educativa, no Paraguai, serviu de base para a criação do *Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)*.

O CONEC possui legitimidade por ter sido criado pela *Ley General de Educación* no artigo 92 que estabelece as atribuições do CONEC: “El Consejo Nacional de Educación y Cultura es el órgano responsable de proponer las políticas culturales, la reforma del sistema educativo nacional y acompañar su implementación en la diversidad de sus elementos y aspectos concernentes”.

A Ley General de Educación nº 1264 de 1998, sancionada pelo Poder Legislativo, em seus 161 artigos, dispõe sobre a constituição e funcionamento do sistema nacional de educação. A referida legislação paraguaia encontra-se organizada em dez títulos principais, além de disposições transitórias e complementares, que se subdividem em seções e se dispõem em artigos. Abordaremos os artigos que consideramos neste momento pertinente à discussão.

Con respecto al rol del Estado en la educación en Paraguay, la Ley nº 1264 General de Educación prescribe claramente en sus artículos primero, segundo y tercero que “todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente”, “el sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República” [...] y “el Estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna” (DUARTE, 2011, p. 32).

Nos artigos 4º e 6º, têm-se configurados o papel do Estado e as responsabilidades no gerenciamento dos recursos financeiros do *Presupuesto General de la Nación* para com o sistema nacional educativo por meio do processo de descentralização dos serviços públicos.

El artículo 4º de la misma Ley es un resumen de una conclusión del deber del Estado con la educación de sus ciudadanos: “el Estado tendrá la responsabilidad de asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y crear las condiciones de una real igualdad de oportunidades. El sistema educativo nacional será financiado básicamente con recursos del Presupuesto General de la Nación” (DUARTE, 2011, p. 32).

No artigo 7º, que trata dos princípios gerais, tem-se o estabelecimento da lei regulando a educação pública e privada com a determinação das formas de financiamento do setor público da educação, dentre outras funções. No artigo 11, delinea-se a descrição conceitual de educação, sistema educativo nacional, currículo, educação geral básica, educação para grupos étnicos, educação formal e educação não-formal, comunidade educativa, aluno e educador. Por meio do artigo 18, apresenta-se o exercício do Ministério de Educação e Cultura para direcionar as funções do Estado no âmbito educacional.

Já o *Capítulo IV – De la Política Educativa*, artigo 19, dispõe que:

El Estado definirá y fijará la política educativa, en consulta permanente con la sociedad a través de sus instituciones y organizaciones involucradas en la educación, respetando los derechos, obligaciones, fines y principios establecidos en esta ley. **La política educativa buscará la equidad, la calidad, la eficacia y la eficiencia del sistema, evaluando rendimientos e incentivando la innovación.** Las autoridades educativas no estarán autorizadas a privilegiar uno de estos criterios en desmedro de los otros en planes a largo plazo (PARAGUAI, 1998, grifos nossos).

Afirma-se acima, na letra da lei, que o projeto neoliberal estará permeando os encaminhamentos das políticas de Estado para garantir o desenvolvimento e a efetivação de princípios recomendados pelo Consenso de Washington para expansão de medidas econômicas. Ainda situa a finalidade das avaliações realizadas para mensurar o alcance das políticas, pois os resultados demonstrariam a aplicação dos recursos financeiros nesse setor.

Assim, no artigo 24, estabelece facilidades para o ingresso de pessoas com escassos recursos nos estabelecimentos públicos e gratuitos, além de discorrer sobre o financiamento e destinação de subsídios às instituições de ensino privado.

No que tange à Educação Formal, tratada no *Capítulo II, sección I – Estructura*; o artigo 27 define a estruturação da Educação Formal em três níveis: o primeiro nível compreende a educação inicial e a educação escolar básica; o segundo nível, a educação média; e o terceiro nível, a educação superior. Também delimita a educação Inicial em dois ciclos: o primeiro até os três anos e o segundo finaliza aos quatro anos de idade (*sección II, artigo 29*).

A Educação Escolar Básica compreende *nueve grados*, de caráter obrigatório e oferta gratuita nas escolas públicas com gestão oficial (*Sección III, artigo 32*).

Neste mesmo artigo ainda consta: “La gratuidad podrá ser ampliada a otros niveles, instituciones o sujetos atendiendo a los recursos presupuestarios.”

O artigo 52 estabelece que o exercício docente deve atender as normas da Lei Magna da Educação e pelas leis estabelecidas no *Estatuto del Personal de la Educación*⁵⁴.

No artigo 90, dispõe sobre a responsabilidade do Poder Executivo quanto à gestão de programas de cooperação técnica e financeira nacionais e Internacionais para promover a qualidade da Educação.

No artigo 114, estabelece: “El año lectivo, en la educación escolar básica, media y profesional tendrá como mínimo doscientos días laborales contando cada día con no menos de cuatro horas en los cuales no se incluyen los días de exámenes”.

O Título X trata sobre o Financiamento da Educação, dedica 4 capítulos para exposição acerca da aplicação dos recursos estatais e também impõe restrições quanto ao orçamento para educação, elencadas do artigo 145 ao 156. No artigo 145, menciona o valor de 20% do Orçamento de Gastos Gerais da Nação que deverá ser destinado ao Financiamento da Educação nacional.

No próximo item, destacaremos alguns aspectos relativos à organização e estrutura dos Sistemas Nacionais de Educação do Brasil e Paraguai, no intento de perceber como estes documentos orientadores das legislações estão impregnados dos ideais neoliberais.

3.5 Análise da influência dos Organismos Internacionais Multilaterais na implementação das legislações educacionais constituídas no Brasil e Paraguai nos anos 1990

Faz-se necessário destacar o papel do Organismos Internacionais Multilaterais no que se refere à operacionalização de ajustes estruturais gerenciados

⁵⁴ Regulamento criado pela Ley Nº 1.725 de setembro de 2001. *La Ley del Estatuto del Educador*, regulamentada pelo decreto nº 468 de outubro de 2003, no qual “[...] hacen referencia a la formación continua de los educadores, al escalafón, al ejercicio de la profesión de educador, al ingreso, ascenso, duración y permanencia en la carrera, a la matrícula, al permiso por maternidad y guardería infantil escolar, a la bonificación familiar, al abandono de cargo, al régimen de relación de servicios que incluye derechos y obligaciones, a las incompatibilidades para el ejercicio de la profesión, a las prohibiciones a los educadores, a la participación y a la jubilación” (ELIAS, 2014, p. 21).

na década de 1990 por meio de empréstimos direcionados à Reforma do Aparelho do Estado em diversos países da América Latina. Frisa-se que os relacionamentos político-econômicos ocorreram de modo cordial, diplomático, estratégico para ambas as partes. Assim, não há possibilidades de discurso quanto a manipulação ou coerção para a assinatura de determinado acordo.

A atuação do BIRD e BID no processo de implementação das Reformas educacionais no Brasil e no Paraguai foi fundamental para a efetivação do projeto neoliberal ao longo dos anos 1990. Esses Organismos Internacionais Multilaterais influenciaram na condução e discussão do processo de implementação das Reformas a partir de reestruturação das legislações que regem a organização e estrutura dos Sistemas de Ensino de diversos países em toda América Latina por meio dos empréstimos reembolsáveis e não-reembolsáveis; o assessoramento técnico-científico produzia um diagnóstico da situação, em seguida, apresentava um estudo apontando quais eram as áreas sociais que necessitavam de investimentos e recursos financeiros, isto é, os financiamentos eram direcionados para programas e projetos que alinhavam-se aos interesses e objetivos destes Organismos Internacionais Multilaterais.

Nesse sentido, é relevante compreender o papel das referidas agências que perpassaram o âmbito econômico-social, foi uma atuação ideológica que primava a aceleração e o aperfeiçoamento das condições materiais de emergência do Neoliberalismo nesses países. Vale abordar que tais performances não aconteceram de forma passiva ou nula, sempre existiu movimentos contrários e de resistência à internacionalização mercadológica, no qual cada grupo busca oferecer vantagens e benefícios ao segmento que encontra-se veiculado.

Os empréstimos materializam-se por meio de recursos financeiros que por sua vez incidiram na planificação e projeção das Políticas Educacionais dos referidos países em estudo: Brasil e Paraguai. Não é possível tecer generalizações acerca das relações econômicas e comerciais da América Latina num único pacote, no qual cada país que a integra possui as próprias especificidades de colonização, organização político-administrativa, marco jurídico, dentre outras.

Logo, não devemos restringir o alcance desses organizações a discussão econômica de financiamento de projetos; é necessário percebermos as implicações

nos diversos setores de uma sociedade como, por exemplo, a formulação e implementação de leis, a aplicação de investimentos. Assim, o campo educacional serviu de instrumento ideológico a serviço do capital para legalizar e legitimar as relações e concepções político-econômica de uma sociedade.

A partir do aspecto de análise ideológico, torna-se perceptível de maneira similar nos dois países em estudos: Brasil e Paraguai, a forma de contratação dos empréstimos, que por sua vez abrange do modo como o país é visto pelos Organismos Internacionais, isto é, a potencialidade de desenvolvimento e dependência econômica a partir da injeção de capital atrelado ao assessoramento ideológico de aplicação desses recursos em áreas sociais como saúde, educação e segurança pública, diagnosticadas como setores prioritários.

Os empréstimos realizados pelo BIRD ou BID para a educação escolar, ou outro setor de políticas públicas, tinham seus objetivos direcionados para os encaminhamentos políticos dos governos para a manutenção da ordem econômica e o aprofundamento da internacionalização e concentração de capital para o setor financeiro. Há que enfatizar que esse movimento de reforma educacional não alcançou somente os países aqui em análise, Brasil e Paraguai, pois praticamente todos os países da América do Sul obtiveram empréstimos para a educação escolar desses organismos internacionais nos anos de 1990.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 e, no Paraguai a *Ley General de Educación* nº 1.264 de 1998, considerando suas especificidades de concepções e fundamentos, tiveram como antecedentes históricos a retomada do processo democrático, de governos ditatoriais muito distintos, e a promulgação de uma outra Constituição Nacional. Ao mesmo tempo, estabeleciam-se acordos, firmavam-se empréstimos, e assim se iniciava o processo de Reforma dos Estados, numa perspectiva neoliberal.

No contexto brasileiro, tem-se a gratuidade do ensino oferecida à Educação Básica englobando o Ensino Fundamental – Anos iniciais e Finais e o Ensino Médio. No Brasil já alcançamos a universalização do acesso a Educação Básica, todavia, ainda está em processo de construção a garantia de permanência na escola, sobretudo nos anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso

(1995-1998) propôs-se a universalização do acesso a educação básica, o programa no ano 2000 obteve excelentes resultados. Esse período caracterizou-se pela abertura da escola às massas da população, isto é, o conhecimento não fica restrito a um determinado grupo da sociedade. Apesar disso, cabe lembrar que o acesso a escola não garante a permanência desses menos favorecidos, pois tem-se as disparidades de condições. Nesse sentido, outras políticas educacionais e sociais foram desenvolvidas para minimizar os índices de evasão e repetência escolar.

A seguir, apresenta-se um quadro explicativo com a estrutura e organização do Sistema Nacional educativo do Brasil e do Paraguai que engloba o atendimento à Educação Básica em conformidade com as recomendações dos Organismos.

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educativo Nacional Brasileiro e Paraguaio constituído nos anos 1990

BRASIL Estrutural atual (LDBEN nº 9394 de 1996)			PARAGUAI Estrutura atual (Ley General de Educación nº1264 de 1998)			
Nível	Nomenclatura	Ano	Nível	Nomenclatura/ciclo	Ano	
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	Inicial		Maternal A	
		Pré-escola			Maternal B	
					Preescolar	
	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	1º ano	Educación Escolar Basica	Primero	1º ano	
		2º ano			2º ano	
		3º ano			3º ano	
		4º ano			4º ano	
		5º ano		5º ano		
	Ensino Fundamental – Anos Finais	6º ano		Tercero	Segundo	6º ano
		7º ano				7º ano
		8º ano				8º ano
		9º ano				9º ano
	Ensino Médio	1º ano	Educación Media			
		2º ano			2º ano	
		3º ano			3º ano	

Fonte: Próprio autor.

O destaque foi feito no quadro I se refere aos Anos em que a educação ofertada pelos Estado é obrigatória, no qual se percebe que tanto Brasil quanto Paraguai possuem similaridades de nomenclatura e de oferta daquela etapa de ensino. As crianças iniciam no Paraguai aos três anos no Maternal A e finalizam o 3°ano da Educación Media aos 17anos. Enquanto no Brasil, a Creche começa o atendimento aos seis meses de vida do bebê e a projeção para a conclusão do

Ensino Médio é aos 17 anos.

É importante destacarmos como o conceito de gestão da Educação condicionou-se ao processo de racionalização de recursos e tempos. Neste item, sobressai o trabalho de remodelação da gestão escolar referente às atribuições do diretor, supervisor e professor; a adoção de materiais didáticos como elementos norteadores do trabalho (kits didáticos que abarcavam uma concepção político-ideológica do processo educativo). Por exemplo, no Brasil tem-se o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais afim de padronizar o currículo com base na homogeneização do planejamento de conteúdos a serem ministrados iguais a todos os alunos.

Nesse âmbito, também se faz necessária a discussão de um processo gradual que é a implantação do currículo mínimo e a estandarização de avaliações internacionais para mensurar a qualidade e os avanços educacionais do país, considerando-se os resultados obtidos em provas objetivas restritas às áreas de português e matemática, os índices de evasão escolar e formação dos profissionais.

Outro desdobramento, foi na realidade brasileira a expansão de campanhas para o desenvolvimento de trabalho voluntário, muito impulsionado nos anos 1990, além de ONGs de modo geral, caracterizando assim que a sociedade deveria ir para a escola fazer obras sociais de manutenção e condições do espaço por meio de parcerias do público-privado. Enquanto isso, no Paraguai, desenvolveram-se diversas campanhas para chamar os pais para cuidar da escola, para que seus filhos continuassem a frequentá-la. Desse modo, constitui-se Grêmios de Pais e Associações desse caráter. Os pais deveriam prover os recursos necessários para que o estabelecimento escolar funcione.

De modo geral, as reformas educacionais não colocaram em pauta o planejamento da formação docente nesse processo de reformulação das políticas educativas, especificamente, foram oferecidas capacitações isoladas, cursinhos. Tanto no Brasil e no Paraguai, os sindicatos docentes não aceitaram a descentralização da educação, no qual os municípios/departamentos deveriam se responsabilizar pela educação inicial, desobrigando o Estado dessa tarefa.

Consideramos como unidade de análise para o desenvolvimento desta pesquisa comparativa entre Brasil e Paraguay concernente aos processos de

penetração do Neoliberalismo na década de 1990 por meio das Reformas Educacionais os seguintes aspectos: gerenciamento da educação, organização e estruturas dos sistemas educativos, descentralização de gestão...

Levando em consideração os contextos Brasil e Paraguai, acompanhamos nos dois países mencionados, a ampliação da oferta de educação básica no que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade para nove anos; os sistemas educativos foram reorganizados atendendo ao consenso de descentralização, parceria público-privada.

Os termos com significados definidos e precisos, como educação “primária” ou “obrigatória”, foram substituídos por outros como “educação básica”. A ênfase prévia sobre as obrigações governamentais de garantir que a educação fosse gratuita e obrigatória, pelo menos no nível primário, foi substituída por expressões como “responsabilidade social” e “cooperação” [...]. Excluíram-se, das estratégias globais educativas, a simetria entre direitos individuais e as correspondentes responsabilidades governamentais que informam o direito à educação (TOMASEVSKI, 2004 *apud* VIOR; CERRUTI, 2014, p. 118).

De acordo com os estudos de Tomasevski (2004 *apud* VIOR; CERRUTI, 2014, p. 118) em Jomtien, há um melhoramento no discurso: o direito à educação foi substituído pelo “acesso à educação”, “uma chance para aprender” e pela “satisfação de necessidades de aprendizagem”. Na Conferência de Jomtien (1990), fica proposto pelos países signatários da Carta Educação para Todos por meio da universalização da educação básica:

Entretanto, educação para todos não significava a universalização da educação básica de maneira igualitária. Esse mote foi traduzido na política como uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres, dado que “a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios” (LEHER, 1999, p. 26).

Brasil e Paraguai, após assumirem o compromisso na Carta de Jomtien de promover o acesso à educação básica como requisito para continuar a possuir créditos com os Organismos Internacionais Multilaterais, realizaram um diagnóstico sobre a situação educacional logo no início da década 1990, estabelecendo marcos e ações de mobilização para efetivar as reformas educativas em seus contextos, cumprindo os acordos com o Banco Mundial em ações de legitimação da Reforma do

Aparelho do Estado. No Brasil, foi publicado em 1993, o Plano Decenal de Educação Para todos como documento norteador das políticas educativas para a década. No Paraguai, foi sancionada a Lei Federal nº 258 de 1993 que traçava em linhas gerais a Reforma Educativa.

Percebe-se que o assessoramento do Banco Mundial às reformas latinoamericanas evidenciaram seu enfoque ao alinhamento das políticas sociais à ordem econômica sob a perspectiva neoliberal.

Toda medida econômica do Estado tem [...] um conteúdo político, não apenas no sentido geral de uma contribuição para a acumulação do capital e para a exploração, mas também no sentido de uma necessária adaptação à estratégia política da fração hegemônica. Não apenas as funções político-ideológicas do Estado são doravante subordinadas a seu papel econômico, como também as funções econômicas estão doravante diretamente encarregadas da reprodução da ideologia dominante (NEVES, 2008, p. 38-39).

Neves (2008) discute as implicações políticas elaboradas a partir das medidas econômicas que, por sua vez, são propostas não maquiavélicas de um Estado legítimo de suas funções político-ideológicas.

A relação entre as instituições financeiras Multilaterais Internacionais na implementação e institucionalização dos Empréstimos de Ajustes Estruturais e Setoriais com os países da América Latina indica inicialmente a hipótese norteadora desta pesquisa de que os anos de 1990 foram os mais vantajosos em cifras e também consensual para os Organismos Internacionais Multilaterais, como o BIRD e BID.

Em razão dos grandes desembolsos financeiros destes Organismos, com a exigência das garantias das contrapartidas dos países e/ou estados federados tomadores de empréstimos, houve aumento expressivo das dívidas externas, da forma de organização jurídico-política dos Estados e de uma disseminação ideológica do neoliberalismo, que foram veiculadas nos referidos empréstimos para projetos em vários setores da economia e da área social, particularmente os para a educação escolar.

A educação foi encarada como medida compensatória das políticas de ajuste estrutural, e o BM se tornou o maior financiador mundial externo em educação, além de importante divulgador de valores ligados a gestão, avaliação, eficiência e à maior participação do setor

privado na educação. Seu modelo ideal, o mercado (MELLO, 2014, p. 154).

Portanto, este capítulo apresentou o referencial que temos a partir da Conferência de Jomtien em 1990, na qual os países signatários da “Carta”, dentre eles Brasil e Paraguai assinaram um compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso a Educação Básica até o ano 2000, então para cumpri-lo tiveram que reorganizar suas políticas educativas tendo em vista que a Constituição Nacional de cada país já possuía conformidade com o projeto neoliberal que fortalecia a reestruturação do Estado.

Assim, ao examinar as formulações pedagógicas e políticas das legislações aprovadas na década de 1990 no Brasil e no Paraguai, respectivamente, a LDBEN nº 9394 de 1996 e a *Ley General de Educación* nº1264 de 1996, observa-se que as referidas leis enfatizam a expressão educação básica, o caráter gratuito e obrigatório dessa escolarização e também a retirada de atribuições do Estado quanto a garantia dos aspectos anteriormente mencionados.

Para apresentação do pacote de reformas educacionais adotadas pelo Brasil e Paraguai ao longo dos anos de 1990, ressaltamos que o período foi marcado por profundas mudanças na condução dos processos educativos também em diversos países da América Latina. O projeto Neoliberal emergente nos anos 1980 orientou-se por empréstimos de Organismos Internacionais Multilaterais, processo que culminou na Reforma Educativa em 1994 no Paraguai, com subsídio financeiro do BIRD e BID, e no Brasil, onde seis projetos da Educação Básica recebeu financiamentos somente do BIRD.

Para sustentar estas políticas, el Banco Mundial multiplicó sus desembolsos en préstamos educativos para la región durante la década pasada. En tanto en el año 1990 la transferencia fue de 80 millones de dólares, ascendió progresivamente hasta llegar a los 540 millones de dólares en 1997. Entre 1992 y 1996, el 45% de los préstamos se destinó a la enseñanza preescolar y primaria, el 25% a la secundaria y vocacional, el 12% a la terciaria, el 9% al perfeccionamiento docente y otro 9% a otros rubros (BENTANCUR, 2008, p. 63).

Constatou-se que os referidos países receberam orientações ideológicas desde a década de 1980, que se expressaram nas concepções contidas nas

reformulações políticas dos sistemas educativos, dadas certas características sociais que possuem, como os traços interculturais, a trajetória política que antecedeu a implementação das reformas que iniciou com a saída de regimes de governos ditatoriais nos anos 1980, a promulgação de uma Constituição Nacional baseada nos Direitos humanos, o processo de Reforma do Estado, a fim de se localizar e situar o projeto de cunho neoliberal e, sobretudo, alinhar a ordem econômica ao projeto educativo do país.

“La educación es entendida como un proyecto social y político y, por ende, forma parte del sistema social en donde claramente se puede determinar que existe una primacía de lo económico” (DUARTE, 2011, p. 54), eis a síntese que engloba o pensamento da educação mínima vinculada aos movimentos reformistas.

Além disso, o assessoramento técnico em diversos setores sociais contribuiu para cristalizar as políticas necessárias para a implementação da reforma educacional; exemplificando, no Paraguai, especialistas da educação e consultores nacionais receberam formação externa para aplicar determinado modelo educacional. “[...] Los recursos estatales destinados a la educación son siempre escasos ante los requerimientos de nuestra población y las acertadas sugerencias de reconocidos organismos internacionales” (PINEDA, 2012, p. 98), assim Pineda (2012) critica os excessos de gastos públicos com comissões e consultorias especializadas sob monitoramento dos Organismos Internacionais, enquanto as reais necessidades do povo são marginalizadas.

Desse modo, compreende-se que reforma educacional paraguaia não foi gestada pela própria nação, ao contrário, uma política educativa que encontrava-se inclusa num pacote de Reformas afim de disseminar o Projeto Neoliberal (DUARTE, 2012). Reafirmando, assim, se pretende demonstrar os vínculos que se tornaram necessários como parte da implementação do projeto neoliberal, os financiamentos para a educação escolar nesse período.

Portanto, a referida lei já encontrava-se moldada no intento de cumprir os quesitos e recomendações necessárias para legitimação do projeto neoliberal no território paraguaio. Ela foi feita sob medida porque preenchia lacunas já percebidas no processo de implementação da Reforma Educativa (1994).

Nogueira alerta que os programas e projetos vinculados a educação “ (...)

concretizam de forma indireta e mediatizada as condicionalidades macroeconômicas que dizem respeito à uma nova noção de Estado e à reestruturação produtiva da economia brasileira” (NOGUEIRA, 1999, p. 138). Nisso reside, as repercussões das Reformas econômico-político-culturais implantadas e implementadas na América Latina de 1990, particularmente no Brasil e no Paraguai, que se caracterizaram, como uma forma eficiente de transferência da crise do capital dos países centrais para os países dependentes.

Assim, as principais orientações políticas do Neoliberalismo estão condensadas em duas exigências básicas que é “desregulamentar o setor privado” por meio da liberalização do capital: Mercado de trabalho e Sistema financeiro; e também a “Reforma do Estado” que é privatizar o setor público, ou seja: Privatização das empresas estatais e Privatização dos serviços sociais (previdência, saúde e educação).

Portanto, as reformas anunciadas lá nos anos 1980 como necessárias ao enxugamento do Estado e materializadas ao longo da década de 1990 sob o assessoramento técnico das agências financeiras internacionais no intento de realizar uma tentativa em vão de mostrarem-se imparciais e neutras a um projeto político de sociedade, na qual as reformas são representadas como “[...] intervenções “técnicas”, ausentes de qualquer debate teórico e político, e orientadas pelas “lições aprendidas” e as “boas práticas” que o BM se mostra interessado em reproduzir em todos os países, desconhecendo os diferentes contextos (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 116).

Além disso, o projeto neoliberal disseminado na América Latina ao longo da década de 1990, seguiu as orientações já prescritas no Consenso de Washington (1989). Uma estratégia de efetivação foram os empréstimos caracterizados como ajuste estruturais e setoriais, que por sua vez utilizaram a educação para legalização de todo esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do reconhecimento da influência dos Organismos Internacionais Multilaterais, principalmente, BIRD e BID na formulação e implementação das Reformas Educacionais no Brasil e Paraguai sob as orientações neoliberais no viés ideológico porque engloba posicionamento político, pressupõe tomada de decisão, propõe um alinhamento econômico, pois logo na sequência tem-se o processo de implementação da política e, conseqüentemente, a avaliação e o monitoramento sobre os resultados. Em outras palavras, as questões de interesse, ideologia, favorecimento, desvantagem, privilégio, concessão e acordo econômico incorporam-se de forma mediada às políticas educativas de todos os segmentos e esferas sociais.

Percebemos que o alcance desse tipo de reflexão ocorrerá mediante a explicitação das ideias que permearam o debate à luz do cenário histórico, político e econômico. Por isso, “comprender que ‘la educación’ no es un hecho natural, que no ‘está dada’, supone ingresar en el terreno de los valores y de las opciones, de los fines y los medios, de las **políticas educativas**” (BENTANCUR, 2008, p. 12, grifos nossos).

Assim, salientamos alguns resultados das reformas neoliberais na América Latina relativo às políticas educativas, em destaque para o Brasil e Paraguai quanto a expansão do tempo de escolarização, por meio da estipulação de anos obrigatórios, estabelecendo um mínimo de carga horária e dias letivos por meio de um calendário escolar, todavia ainda persiste um déficit quanto a oferta de gratuidade deste serviço concernente a atribuição do Estado. No entanto, esse papel foi retirado na Constituição Nacional brasileira e paraguaia, guardada suas especificidades, no período que antecedeu a implementação da Reforma do Aparelho do Estado.

Primeiramente, o projeto neoliberal implementado nas formulações políticas, pedagógicas, culturais, financeiras e ideológicas não teve o caráter estritamente econômico, pelo contrário alcançou todas as esferas estruturais de uma sociedade para assim estabelecer alguns discursos e estratégias referentes aos seus objetivos. O neoliberalismo também não possuiu um viés maquiavélico de atuação, ele indicou

um processo do estágio do capital.

Para a América latina desde 1970 até 2000, o neoliberalismo foi, de certo modo, o veneno inoculado e a vacina com anticorpos. Por um lado instigou os empréstimos estruturais e setoriais aos países latinoamericanos para “atacar e combater” os indicadores de pobreza e miséria da região e já encaminhando a utilização do âmbito educativo como instrumento ideológico de manutenção da realidade acrítica e desfocalizada de ações que promovessem a redistribuição do capital, ao mesmo tempo esses empréstimos acentuaram a tensão que envolvia a crise da dívida externa nos anos 1980; impôs-se a reestruturação produtiva como tarefa dos Estados para a década de 1990, ressaltando a descentralização político-administrativa, abertura de setores para a iniciativa privada, liberalização comercial.

Em síntese: houve a retirada de atribuições e deveres do estado para com as Políticas Sociais, sobretudo Educação e Saúde, sob a justificativa na ótica neoliberal de eliminar o Estado interventor, paternalista e assim diminuir os gastos públicos do Estado para preponderar um Estado mínimo.

As orientações foram firmadas no Consenso de Washington em 1989, um pacote de medidas políticas e econômicas sob a perspectiva de contar com “as ajudas” financeiras dos Organismos Internacionais Multilaterais no processo de cumprimento do receituário neoliberal no Estado. Dessa forma, todos os países utilizaram desse assessoramento, acompanhamento e monitoramento, principalmente do BIRD e BID na aplicação de estratégias para efetivar o enxugamento estatal, primeiramente, reformularam suas respectivas Constituições Nacionais para estar em consonância com as diretrizes do mercado, a exemplo disso situamos Brasil e Paraguai, países que compuseram nosso objeto de estudo.

Logo, o contexto político tornou-se favorável a Reforma do Aparelho Estatal, no Brasil foi conduzida pelo economista Bresser-Pereira à época Ministro do MARE no governo Fernando Henrique Cardoso em seu primeiro Mandato presidencial (1995-1998), e no contexto de Paraguai entre 1993 a 1998.

As Reformas dos Estados latinoamericanos durante a década de 1990 fortaleceram os ideais neoliberais em todas as suas facetas, sobretudo conduziram os países em estudo, Brasil e Paraguai ao desenvolvimento de outras reformas que por sua vez também contaram com os empréstimos e suas condicionalidades por

parte do BIRD que tornou-se o especialista neste quesito.

Além disso, o BIRD desde 1980 direcionava suas recomendações às políticas sociais, educação e saúde, a partir do diagnóstico caótico de pobreza e miserabilidade que os países latinoamericanos estavam submersos divulgados em informativos, boletins subsidiados intelectual e monetariamente pelos Organismos internacionais Multilaterais.

Por meio da Organização e parceria da UNESCO, BIRD, BID, PNUD e outras agências financeiras internacionais em Jomtien, Tailândia (1990), com o discurso de satisfazer as necessidades básicas para o alívio da pobreza e impulsionar a adequação da nova ordem econômica aos países latinoamericanos, inclusive Brasil e Paraguai participaram e se comprometeram a erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso a Educação Básica até o ano 2000. Estabeleceu-se um receituário a educação à luz neoliberal.

Cabe destacar, que o conceito de Educação básica formulado nos documentos do Banco Mundial se referiam aos conhecimentos, as habilidades e as atitudes essenciais para convivência e sobrevivência na sociedade. Tal concepção, em termos práticos foi entendido e aplicado no contexto brasileiro ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e, no caso paraguaio ao primeiro e segundo ciclo da Educação Escolar Básica.

Assim, após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e da *Constitución Nacional de la República del Paraguay* em 1992, os referido países buscam estratégias de fazer acontecer a Reforma do Estado, legitimado pela estrutura organizacional da educação. Por conseguinte, eles apresentam suas propostas de reformas educacionais: Plano Decenal de Educação para Todos (1993) no Brasil, um documento síntese das principais medidas e direcionamentos da educação brasileira numa perspectiva neoliberal; no Paraguai, o Decreto nº 258 de 1993, institui o Ano da Reforma Educativa em 1994, no qual deixa explícito a participação dos Organismos internacionais Multilaterais neste grande projeto por meio de empréstimos do BIRD e BID.

Retomando a indissociabilidade da Reforma estatal às condições econômicas e políticas, por meio de recomendações dos Organismos Internacionais, gestaram-se as legislações educacionais na América Latina a fim de acompanhar as

discussões do cenário econômico internacional e, sobretudo, legitimar o Estado neoliberal. Assim, institui-se a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394 de 1996 que norteia toda a organização do sistema educativo brasileiro e respalda a concepção de Estado mínimo no Brasil. No Paraguai é a *Ley General de Educación* nº 1.264 de 1998 que cumpre o papel de regulamentar o sistema nacional de educação, já implementado desde 1994.

Nesta tônica, diversos países da América Latina promoveram reformas educacionais para ajustar-se ao neoliberalismo econômico que se fez presente nos anos 1990. Em grande parte dos trabalhos consultados para este estudo tem-se a mesma síntese no que se refere ao papel do Banco Mundial que “[...] é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional” (SOARES, 1998, p. 15), sendo a educação considerada um instrumento ideológico para a conservação dos valores característicos de uma sociedade (DUARTE, 2011).

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico quem vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 1998, p. 15).

Desta forma, o estudo nos permitiu inferir que os interesses dos Organismos Internacionais sobre os encaminhamentos educativos na América Latina desde os anos 1970 e acentuados durante a década de 1990 sintetizam seu objetivo de sustentar a formulação das políticas econômicas sob a conservação, manutenção e reprodução da lógica capitalista.

Após a moratória mexicana imposta pelos bancos privados, “[...] o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos” (SOARES, 1998, p. 21). O Banco Mundial neste período passa a intervir diretamente no processo de formulação da política interna, de modo a influenciar e direcionar também a legislação dos países em desenvolvimento tomadores de empréstimos.

Para fundamentar a emergência dessa nova roupagem do capital nas relações com os meios de produção e, ao mesmo tempo, “combater” a miséria e

pobreza que alastravam-se na realidade latinoamericana devido a concentração de riquezas nas mãos de um grupo minoritário da sociedade. Assim, situaram a educação como um instrumento de base para consolidar a nova ordem econômica que estava sendo gestada. Isto é, a educação básica foi considerada um escudo de proteção dos direitos do capital para atenuar a crise econômica que eclodiu nos anos 1980 com a crise da dívida externa notoriamente referenciada pelos países latinoamericanos que seguiam a risca as políticas e condicionalidades de empréstimos efetuadas pelos Organismos Internacionais.

Transformações profundas modificaram o cenário internacional a partir do momento que o Banco Mundial, indutor de investimentos, assume o papel de assegurar o pagamento da dívida externa e direcionar a reestruturação e abertura das economias latinoamericanas, encaminhando alterações na atuação e desempenho do Banco, e ainda nas políticas que foram sendo implementadas (SOARES, 1998).

Todos os países da América Latina, nesse momento histórico-político guardadas o nível de penetração das mudanças neoliberais, nas décadas de 1980 e 1990, passaram por profundas reformas econômico-políticas vinculadas aos empréstimos do BIRD e BID. Esta conjuntura não foi diferente no Brasil e no Paraguai, no que tange a ampliação das políticas de focalização no contexto de aplicação do projeto neoliberal.

Podemos dizer que um dos legados das reformas educacionais dos anos 1990 quanto a área de financiamento da educação escolar foram as debilidades deixadas pelas ações governamentais nas redistribuições dos gastos entre os níveis educativos e a privatização, pois a iniciativa privada aproveitou-se da oportunidade legalizada pelos receituários econômicos e recomendações internacionais.

Outro aspecto reserva-se à redistribuição de funções e responsabilidade entre os níveis dos sistemas, além das especializações e racionalização dos recursos humanos. Por último, como reforça Bentancur (2008, p. 56) “[...] se desregulan los sistemas educativos, transitándose hacia niveles crecientes de autonomía, en procura de mayor flexibilidad para la satisfacción de las demandas de los grupos sociales atendidos”. Assim, os encaminhamentos das políticas públicas têm repercussão nas formulações econômicas, sociais, pedagógicas, culturais e

ideológicas de uma sociedade.

Também, destaca-se o processo de descentralização caracterizado e operado pela própria LDBEN, além de ressignificar-se quanto a flexibilização do planejamento curricular, contraditoriamente depois que foi estabelecido consensualmente a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de haver centralização no processo de avaliação, posteriormente, cristalizados em um sistema nacional como instrumento de mensuração de como estão sendo produzidos os resultados.

O BIRD e BID participaram da implementação da Reforma Educativa a partir de 1994 implementada no sistema educativo paraguaio, mas o papel e atuação principal foi do BID que prestou um assessoramento mais contínuo e próximo, tanto no âmbito ideológico no que se referiu as recomendações quanto financeiro por meio de empréstimos reembolsáveis e não-reembolsáveis para a educação escolar no Paraguai.

Desse modo, o presente trabalho buscou apresentar as realidades e conjunturas do Brasil e Paraguai por meio das legislações educacionais produzidas nos anos 1990 a partir das recomendações do BIRD e BID para respaldar o processo da penetração do projeto neoliberal nesses países da América Latina.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf> Acesso em 18 dez. 2015

ANDRIEU, Pedro Enrique. **La Modernización del Estado y la regulación**. La Plata, Argentina: Ceilp: 2008.

ASCOLANI, Adrián. Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. **Revista Educação**, vol. 31, nº 2, mayo-agosto. PUC-Rio Grande do Sul, Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819177004.pdf> Acesso em 17 jun. 2016

BANCO MUNDIAL, **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial, Washington, D.C., 1995. Disponível em <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf> Acesso em 10 jan. 2016.

BARRIOS, Federico. **Estudio evaluativo de la reforma educativa**. Asunción : Consejo Nacional de Educación y Cultura, 2004.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno da dívida externa, n. 69, PEDEX, São Paulo: Peres, 1994.

BENTANCUR, Nicolás. **Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay**: Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual. Banda Oriental- FCS - ICP - CSIC, 2008.

BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. **Revista Mexicana de investigación educativa**, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002, pp. 3-35. Disponível em [http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal\(2002\)globalizacionypoliticaeducativaanalisisagendabancomundial.pdf](http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/bonal(2002)globalizacionypoliticaeducativaanalisisagendabancomundial.pdf) Acesso em 12 jun. 2016.

BORON, Atilio. **Las “reformas del estado” en América Latina**: sus negativas consecuencias sobre la inclusión social y la participación democrática. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2003. Disponível em <http://cadtm.org/IMG/pdf/031227boron.pdf> Acesso em 25 jun. 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20 jun. 2016

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. 2003. Disponível: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/ReformaAparelhoEstado&Constituicao.pdf>> Acesso: 03 out 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 28 jun. 2015

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado anos 90: Lógica e Mecanismo de controle**. 1998. Disponível em http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_Estado_dos_anos_90.pdf Acesso em 28 mai. 2016.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INOVACIÓN EDUCATIVA-CIIE. **Consultoría para la recopilación documental em educación**. Disponível em: <http://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9688-informe---recopilacion-documental-de-estudios-experiencia-y-documentos-relacionados-con-el-area-educativa> Acesso em 12 set. 2015.

CONSEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA (CARE). **El desafío educativo: Una propuesta para el diálogo sobre las oportunidades educativas en el Paraguay**. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1996.

CONSEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA (CARE). **Paraguay 2020: Enfrentemos juntos el desafío educativo, Plan Estratégico de la Reforma Educativa**. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1996.

CONSEJO ASESOR DE LA REFORMA EDUCATIVA (CARE). **Reforma educativa: Compromiso de Todos**, Informe de avance del Consejo Asesor de la Reforma Educativa. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1992.

CORVALÁN, Ramón; ALMADA, Marta. **¿Reforma educativa o exclusión educativa?**. 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Paraguay/cde/20121022120630/reforma.pdf> Acesso em: 26 de jan. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> Acesso em 12 jun. 2016

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *In: Acta Scientiarum*. Education. Maringá, PR: UEM, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200905> Acesso em 28 mai. 2016

DUARTE, Francisco Javier Giménez. **La reforma educativa en el Paraguay**: en la encrucijada entre la teoría, la práctica educativa y los resultados. Asunción: Don Bosco, 2011.

ELIAS, Rodolfo. **Análisis de la reforma educativa en Paraguay**: discursos, prácticas y resultados. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905063251/IFRE.pdf> Acesso em 12 jan. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **Oficina Projetos internacionais de formação docente na América Latina**. Segundo Encontro UFSC/UDESC de Cursos de Pedagogia. 25 a 27 de outubro de 2005. Florianópolis, SC. 2005.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Financeirização mundial, crises e endividamento público**. *In: Auditoria Cidadã da Dívida: experiências e métodos*. Brasília: Inove Editora, 2013.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, Campinas, v.19,n.1, p.173-187, Apr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jul. 2016

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, (p. 169-195).

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Natal: EDUFRN, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas en América Latina**: Balance de una

década. PREAL, Santiago de Chile, setembro, 1999. Disponível em: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf Acesso em 15 mar. 2016

GOROSTIAGA, Jorge; TELLO, César. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.47, p. 363-388, Aug. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Jul. 2016.

JUNTOS POR LA EDUCACIÓN. 2013. Disponível em www.juntosporlaeducacion.org.py. Acesso em: 10 abr. 2016

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Atuação dos Organismos Internacionais na educação**. 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf> Acesso em 25 jun.2016

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração Administração). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. p.143-178

LORA, Eduardo. La reforma del Estado en América Latina: una revolución silenciosa. In: **El Estado de la Reforma del Estado en América Latina**. Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial y Mayol Ediciones. 2007. Disponível em <http://www.iadb.org/WMSfiles/products/research/books/b-616/files/cap1.pdf> Acesso em 24 mai. 2016.

MEC, Ministerio de Educación y Cultura. Análisis **Cuantitativo de la Evolución Educativa 1990-2001**. Diciembre, 2003. Disponível em http://www.oei.es/quipu/paraguay/analisis_educ1990_2000.pdf. Acesso em 20 jul. 2016

MELLO, Hivy Damasio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A Demolição de Direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde: 1980- 2013. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l240.pdf> Acesso em 10 jul. 2016

MICHEL, José. Políticas educativas en América Latina (Década de los 90, momento de consenso social). **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, núm. 9, jan-dez, 2004, pp. 75-94 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, 2004.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NIEBURH, Atilio Nieto; ENNS, Melita Wall. **La reforma del Estado paraguayo**: descentralización política y administrativa. Dissertação de Mestrado. Noviembre de 1998.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. “As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da Centralidade da Educação Básica”. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e Estado**. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 nº 11. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf Acesso em:

OTRANTO, Célia. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural** - Série Ciências Humanas - Vol. 18, No. 1-2, Dezembro/1996. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>. Acesso em 16 jun. 2016.

PALACIOS, Gerda. ¿Cómo está la educación en el Paraguay? La respuesta a la luz de los indicadores educativos. **Revista Población y Desarrollo**, año XVI, núm. 30, diciembre de 2005, pp. 81-89.

PARAGUAY, **Constitución Nacional de la República del Paraguay de 1992**. Disponível em http://www.oas.org/juridico/spanish/par_res3.htm Acesso 25 jun. 2016
PARAGUAY, Ministerio de Educación y Cultura. **Ley General de Educación nº 1.264 de 1998**. Asunción: MEC, 1998. Disponível em http://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/16-ley-12641998 Acesso em 10 fev. 2016

PEREIRA, João Márcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A Demolição de Direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a

educação e a saúde: 1980- 2013. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l240.pdf> Acesso em 10 jul. 2016

PERTICARÁ. Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Santiago-Chile: Programa Regional Políticas Sociales en América Latina-SOPLA, 2014. Disponível em http://www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625 acesso em 20 abr. 2016.

PINEDA, Oscar. **Breve Historia de la Educación en el Paraguay**. Assunción (Paraguay): Editorial Servilibros, 2012.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A Demolição de Direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde: 1980- 2013. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l240.pdf> Acesso em 10 jul. 2016

RIVAROLA, Domingo. La Reforma Educativa en el Paraguay. **Serie Políticas Sociales**. Santiago, CEPAL/ECLAC, núm. 40, 2000, pp. 1-29.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. O Banco Mundial e o sistema nacional de saúde no Brasil. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A Demolição de Direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde: 1980- 2013. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l240.pdf> Acesso em 10 jul. 2016

SANDOVAL, Luis Ortíz. **Educación y Desigualdad**: Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo. Asunción: CEADUC, 2013.

SANDOVAL, Luis Ortíz. La educación escolar en Paraguay. El sistema educativo ante los desafíos de la desigualdad. In: **Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina**. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Santiago-Chile: Programa Regional Políticas Sociales en América Latina-SOPLA, 2014. Disponível em http://www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625 acesso em 20 abr. 2016.

SANDOVAL, Luis Ortíz. Reforma educativa y conservación social: Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), vol. XLII, núm. 4, 2012, pp. 55-90. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27025229004>>

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto Shiroma. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Angela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá, PR: EDUEM, 2011, p. 15-38.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **O que precisamos saber sobre política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TROJAN, Rose Meri. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 51, p. 01-12, 2009.

TURNER, Brian. Paraguay como un Estado unitario descentralizado: ¿qué significa esto? **Colección n.º 97**. BASE - Investigaciones Sociales Editorial. Asunción, 1998. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Paraguay/base-is/20120917024606/Doc97.pdf> Acesso em 25 nov. 2015

UNESCO. **Declaração Mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. JomtiemJomtien: 1990.

VILLAGRA, Luis Rojas. **La economía paraguaya bajo el orden liberal**. Asunción: Arandurã, 2011.

VIOR, Susana; CERRUTI, María Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A Demolição de Direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde: 1980- 2013. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l240.pdf> Acesso em 10 jul. 2016

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: **Revista de Economia Política**. São Paulo: Brasiliense, vol.12, n. 1 (45), janeiro-março/1992, p. 43-51. Disponível em <http://www.rep.org.br/pdf/45-3.pdf> Acesso em 15 set. 2014.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p.67-86

ZANARDINI, Isaura Monica. A reforma do estado e da educação no contexto da ideologia da pós modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n. 1, p. 245-270,

janeiro/junho. 2007.

ZUCK, Débora Villetti. **A integração da América Latina expressa na educação venezuelana dos governos Chávez: 1999-2009.** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011. 305f. Disponível em: <http://200.201.88.199/portaapos/media/File/educacao/Debora%20Zuck.pdf> Acesso em 30 jun. 2016.