



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

**DÍVIDA PÚBLICA, BANCO MUNDIAL E POLÍTICAS SOCIAIS: O  
FINANCIAMENTO EXTERNO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ  
(2011-2017)**

**KEREN PAULA DA SILVA CAMARGO**

CASCADEL - PR  
2018



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

**DÍVIDA PÚBLICA, BANCO MUNDIAL E POLÍTICAS SOCIAIS: O  
FINANCIAMENTO EXTERNO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PARANÁ  
(2011-2017)**

**KEREN PAULA DA SILVA CAMARGO**

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 Mestre(a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Keren Paula da

Dívida pública, Banco mundial e políticas sociais : o financiamento externo da política educacional no Paraná (2011-2017) / Keren Paula da Silva; orientador(a), Roberto Antonio Deitos, 2018.

118 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Banco Mundial. 2. política educacional. 3. dívida. 4. endividamento externo do Paraná.. I. Deitos, Roberto Antonio. II. Título.



**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

**KEREN PAULA DA SILVA CAMARGO**

Dívida pública, Banco Mundial e políticas sociais: O financiamento externo da política educacional no Paraná (2011-2017)

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) - Roberto Antonio Deitos

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

Gisele Masson

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Marcia Cossetin

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

Luiz Fernando Reis

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

Cascavel, 11 de maio de 2018

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, que é meu amparo e proteção.*

*Ao meu esposo, pais e irmã que sempre me apoiaram nos longos momentos de estudo que permitiram a escrita dessa dissertação. Sem vocês eu não conseguiria. Amo vocês!*

*Aos meus amigos da graduação e do mestrado que me ajudaram a construir a minha vida acadêmica.*

*À Secretária do Programa, Sandra, que estava sempre disponível para esclarecer as dúvidas.*

*Ao professor Roberto Antonio Deitos pelas orientações. Sem sua ajuda essa dissertação não seria possível.*

*Aos professores do mestrado e principalmente aos da banca, Luiz Fernando, Márcia Cossetin e Gisele Masson, que enriqueceram meu conhecimento de forma espetacular.*

Fiz nova análise e observei as opressões todas que se cometem debaixo do sol: Vi as lágrimas dos oprimidos, e notei que eles não têm quem os console; o poder está a disposição dos opressores em toda parte, e os oprimidos não encontram quem lhes dê apoio.

Isso me levou a considerar os mortos mais felizes do que os vivos, pois estes ainda têm que atravessar a vida!

Todavia, mais feliz que ambos é aquele que ainda não nasceu, que não viu e não teve contato com a malignidade que se pratica debaixo do sol.

(BIBLIA SAGRADA, Eclesiastes, 4: 1-3).

CAMARGO, Keren Paula da Silva. **Dívida Pública, Banco Mundial e Políticas Sociais: O Financiamento Externo da Política Educacional no Paraná (2011-2017)**. 2018. 118. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou examinar as condicionalidades políticas, ideológicas, financeiras e educacionais para o financiamento da política educacional, apresentadas pelo Banco Mundial nos documentos e nos contratos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná implementado no estado, no período dos governos de Carlos Alberto Richa (2011 – 2017). Objetivou-se entender o processo da dívida pública brasileira e os empréstimos externos relacionados ao ajuste econômico e social; analisar o processo de endividamento e financiamento externo das políticas sociais implementadas no estado do Paraná, no período mencionado; examinar, de forma particular, as condicionalidades apresentadas para o financiamento da política educacional em documentos e contratos, levando em consideração que as dívidas são oriundas do empréstimo junto ao Banco Mundial. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na página da Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral do Governo do Paraná, em que foi encontrada a versão em português dos contratos e manuais necessários. Entre os documentos usados para analisar a parte do financiamento do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná estão: o contrato de empréstimo número 8201- BR; os relatórios periódicos e o Manual operativo do Projeto nos volumes 1 e 4. Foram levadas em consideração as características do estado capitalista e sua relação com as políticas sociais, mais especificamente com a política educacional, a fim de que fossem tecidas algumas considerações acerca da dívida pública e o seu sistema. Considera-se que o Estado capitalista tem beneficiado a classe dominante e que, ao dar prioridade ao pagamento da dívida pública, tem prejudicado grande parte da população que depende de políticas sociais de qualidade. Concomitantemente, o processo de financeirização implica políticas focalizadas, as quais afetam diretamente a política educacional, dado que a privatização passa a ser valorizada. Discorre-se, ao longo deste trabalho, a respeito de aspectos políticos, ideológicos, financeiros e educacionais. Considera-se que esses estão interligados, uma vez que o financiamento da política educacional no Paraná está diretamente relacionado ao aspecto político e ideológico. Os organismos internacionais, especialmente o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná e o Banco Mundial, têm ditado como deve ser a educação do estado. Nota-se, assim, que poucos recursos são destinados à área educacional, se comparada a outros setores. Percebe-se, ademais, que os documentos do Projeto têm dado ênfase na eficácia e na qualidade do sistema educacional.

**Palavras-chave:** Banco Mundial; política educacional; dívida e endividamento externo do Paraná.

CAMARGO, Keren Paula da Silva. **Public debt, World Bank and Políticas Sociais: External financing for education policy in Paraná (2011-2017)**. 2018. 118. f. Thesis (Master degree in Education) – Post-Graduate Program in Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

### ABSTRACT

The present research sought to examine the political, ideological, financial and educational conditionalities for the financing of educational policy, presented by the World Bank on the documents and contracts of the *Multisectoral Project for the Development of Paraná* implemented in the state during the period of the governments of Carlos Alberto Richa (2011 – 2017). The objective was to understand the Brazilian public debt process and external loans related to economic and social adjustment; to analyze the process of indebtedness and external financing of the social policies implemented in the state of Paraná, during the mentioned period; to examine in particular the conditionalities presented for the financing of educational policy in documents and contracts, taking into account that the debts come from the loan with the World Bank. For the development of this research, a search was made in the Theses and Dissertations Bank of Capes and on the page of the Planning and General Coordination Office of the Government of Paraná, where the Portuguese version of the necessary contracts and manuals was found. Among the documents used to analyze the part of the financing of the *Multisectoral Project for the Development of Paraná* are: loan agreement number 8201- BR; periodic reports and the Project Operational Manual in volumes 1 and 4. The characteristics of the capitalist state and its relation to social policies, and more specifically to educational policy, were taken into account in order to expound on the public debt and its system. It is considered that the capitalist state has benefited the ruling class and that, by giving priority to the payment of the public debt, has harmed a large part of the population that depends on quality social policies. Concomitantly, the financialization process implies focused policies, which directly affect educational policy, since privatization is valued. Throughout this work, we discourse on political, ideological, financial and educational aspects. It is considered that these are interconnected, since the financing of educational policy in Paraná is directly related to the political and ideological aspect. International organizations, especially the *Multisectoral Development Project of Paraná* and the World Bank, have dictated how state education should be. It is noted, therefore, that few resources are allocated to the educational area, when compared to other sectors. It is also noticed that the documents of the Project have emphasized the effectiveness and quality of the educational system.

**Keywords:** World Bank; educational policy; debt and external indebtedness of Paraná.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 ASPECTOS SOBRE A DÍVIDA PÚBLICA BRASILEIRA, EMPRÉSTIMOS EXTERNOS E AJUSTE ECONÔMICO E SOCIAL</b> .....	20
1.1 ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS.....	20
1.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	25
1.3 DÍVIDA PÚBLICA E AS POLÍTICAS SOCIAIS.....	34
1.4 AJUSTE ECONÔMICO E SOCIAL NA EMENDA CONSTITUCIONAL 95 E A LEI COMPLEMENTAR nº 156/2016. ....	41
1.5 PROCESSO DE ENDIVIDAMENTO BRASILEIRO .....	43
1.6 POLÍTICAS FOCALIZADAS: EXIGÊNCIAS DO PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO .....	48
<b>2 O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2017): CONDICIONALIDADES POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS E FINANCEIRAS E EDUCACIONAIS</b> .....	54
2.1 CONDICIONALIDADES FINANCEIRAS E EDUCACIONAIS .....	57
2.2 CONDICIONALIDADES POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>APMF's</b>	Associação de pais, mestres e funcionários, e similares
<b>ALEP</b>	Assembleia Legislativa do Paraná
<b>AIE</b>	Aparelhos Ideológicos do Estado
<b>AI</b>	Ato Institucional
<b>APP</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
<b>AVA</b>	Avaliação do Rendimento Escolar
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BR</b>	Brasil
<b>CDG</b>	Coordenação de Desenvolvimento Governamental
<b>DPPE</b>	Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>EEPs</b>	Programa de Gastos Elegíveis
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GEPPEs</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
<b>GOP</b>	Governo do Paraná
<b>GPS</b>	Grupo de Planejamento Setorial
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPARDES</b>	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>MARE</b>	Ministério da Administração e Reforma do Estado
<b>MOP</b>	Manual Operativo do Projeto
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PDE</b>	Programa de Desenvolvimento Educacional
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda Constitucional
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PQE</b>	Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
<b>PR</b>	Paraná
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira

<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação
<b>SEAB</b>	Secretaria da Agricultura e Abastecimento
<b>SEED</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEPL</b>	Secretaria do Planejamento e Coordenação Geral
<b>SICAPE</b>	Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UGP</b>	Unidade de Gestão do Projeto
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	Orçamento Geral da União 2015 (Executado) Total = R\$ 2,268 trilhão.....	37
<b>Figura 2</b>	Orçamento Geral da União – 2016 – Executado (pago), por Função - Total = R\$ 2,572 TRILHÕES.....	38
<b>Figura 3</b>	Principais gastos do Orçamento da União 2017.....	39

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b>	Valores destinados aos setores contemplados pelo Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná em US\$.....	66
<b>Tabela 2</b>	Valores destinados a programas educacionais contemplados pelo projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.....	66
<b>Tabela 3</b>	Valores executados de dez/2012 a jun/2017 no setor educação pelo Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná.....	67
<b>Tabela 4</b>	Valores a serem executados até o final do Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná.....	67

## INTRODUÇÃO

O endividamento público e sua relação com a política social é um tema que precisa ser amplamente discutido. Os pesquisadores, principalmente os da área da educação, devem empenhar esforços para olhar de forma mais profunda para o assunto.

Essa necessidade de entender a destinação de recursos para as políticas sociais por parte do Estado vem de um anseio de entender o porquê alguns serviços essenciais à população, como educação e saúde, por exemplo, têm se mostrado tão defasados de recursos. Nesse sentido, a presente pesquisa parte primeiro de uma motivação pessoal e, posteriormente, acadêmica da autora.

A autora, nascida em Cascavel, região Oeste do Estado do Paraná, foi aluna de escola pública em toda a trajetória escolar e ingressou no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no ano de 2012. Ainda no ano de 2013, ingressou no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPES), do qual continuou a participar ao ingressar no Mestrado em Educação. Esse grupo trouxe importantes contribuições para a formação acadêmica da autora. Os encontros realizados mensalmente discutiam diversos textos sobre Estado e políticas sociais e, ainda, as pesquisas em andamento de mestrados em educação, bem como as já concluídas.

Nas discussões das pesquisas dos alunos do mestrado, os professores e demais participantes do grupo apresentam suas contribuições para melhor andamento da pesquisa do mestrado. Essas contribuições, que eram dadas a cada nova pesquisa em andamento apresentada, foram de grande valia para a construção do projeto de mestrado por parte da autora.

No ano de 2014, a autora começou a estagiar na Secretaria do Programa de Mestrado em Engenharia de Energia na Agricultura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e acompanhou de perto a realidade da universidade pública no país.

No Estado do Paraná especificamente, no ano de 2015, uma greve foi deflagrada pelos servidores estaduais, resultando no massacre de 29 de abril, em que muitos desses profissionais foram feridos em praça pública após manifestações em frente à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) para impedir que fosse votado o chamado “Pacotaço”, um pacote de medidas que afetavam diretamente a

destinação de recursos para a educação e afetava a previdência dos funcionários públicos do Estado.

Pelo fato de ter, em 2014, participado do curso sobre a dívida pública, ofertado pela Auditoria Cidadã da Dívida<sup>1</sup>, estudando tanto o endividamento externo como interno e ainda o endividamento dos Estados, e também ter realizado algumas leituras sobre o Estado, a autora constatou que este usa mecanismos para omitir da população informações sobre as contas públicas.

A mídia é um desses mecanismos, pois, sendo esta controlada por grandes grupos econômicos, dificulta o conhecimento da população sobre questões de endividamento público. Considerando que a sociedade capitalista é uma disputa de poder, ideologicamente os meios de comunicação hegemônicos “encenam”, mostrando apenas o que convém a esses grandes grupos, evidenciando uma correlação de forças entre as classes sociais que compõem a sociedade.

Em relação ao endividamento e à mídia em geral, Griebeler e Noal (2013, p.1) colocam que:

Quando raramente debatida nos telejornais ou mesmo em outros meios de comunicação, o vocabulário utilizado para o “entendimento” do que seria a dívida contraída pelo Tesouro Nacional é incompreensível a quem não possui um bom conhecimento de economia, ou seja, as notícias vem recheadas de “economês” (GRIEBELER; NOAL, 2013, p. 1).

A impressão que se tem é que ou a população possui um bom entendimento dos termos econômicos ou a compreensão do que seria o endividamento público fica restrito a algumas pessoas. Para romper com esse pensamento equivocado, a sociedade deve se mobilizar na busca pelo conhecimento em relação ao tema, já que, nos últimos anos, a Auditoria Cidadã da Dívida, utilizando uma linguagem comum, para quem é leigo no assunto, tem buscado levar tais conhecimentos à sociedade.

Partindo dessas concepções em relação ao processo de endividamento, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em pedagogia, a autora

---

<sup>1</sup> O Curso sobre a dívida pública ofertado em 2014, pela Auditoria Cidadã da Dívida, foi coordenado por Maria Lucia Fattorelli. O curso foi ofertado em módulo EAD e vídeos eram disponibilizados aos participantes semanalmente. Os participantes do curso receberam três livros para ajudar nos estudos. Eram eles: “Caderno de Estudos: A dívida pública em debate: saiba o que ela tem a ver com a sua vida” (FATORELLI, 2012), “Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados” (AUDITORIA CIDADÃ, 2013), “Auditoria Cidadã da Dívida Pública: Experiências e Métodos” (FATORELLI, 2013).

optou por estudar aspectos sobre a dívida pública e as políticas sociais. Neste trabalho buscou estabelecer um paralelo entre os recursos destinados ao pagamento da dívida pública e às políticas sociais.

Assim, no ano de 2016, a autora realizou a inscrição para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sendo aprovada na linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado.

A presente pesquisa, portanto, parte do desejo de dar continuidade ao estudo realizado no trabalho de conclusão de curso, no qual se problematizou a questão do pagamento da dívida pública. Inicialmente, o projeto de ingresso no mestrado apresentava a necessidade de um estudo em relação ao endividamento do Estado do Paraná e sua relação com as políticas sociais.

Aos poucos, os rumos da pesquisa foram redefinindo-se e optou-se por fazer um recorte para uma parte do processo de endividamento do Estado na direção da política educacional.

Este trabalho, portanto, apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) colocam que:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica baseia-se em uma pesquisa realizada por meio de livros, meios eletrônicos, artigos impressos etc., ou seja, é uma pesquisa que faz uso do que já foi escrito sobre o assunto abordado. Já a pesquisa documental faz uso de documentos, ou seja, de fontes primárias para confecção do trabalho.

Os documentos analisados para a realização da pesquisa foram: Contrato de Empréstimo 8201-BR, Relatórios de Monitoramento, Documento de Avaliação do Projeto e Manuais operativos tanto o geral como o específico do setor da educação (volumes 1 e 4).

Amaral (2007) coloca que, na pesquisa bibliográfica, é necessário fazer inicialmente uma revisão de literatura sobre o tema. Sendo que “a revisão da literatura deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, a fim de separar os artigos que têm validade daqueles que não tem” (AMARAL, 2007, p. 2).

Desse modo, no primeiro momento de confecção desse trabalho dedicou-se pela separação e leitura de textos que tratavam especialmente sobre a questão da dívida brasileira e do Estado do Paraná. A procura por artigos, livros, dissertações e teses ocorreram na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (*Campus Cascavel*), em pesquisas online com buscas voltadas para artigos educacionais e no acervo de livros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE).

Em relação à pesquisa documental, Cellard (2008) afirma que: “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298).

Nesse sentido, foi percorrido um caminho longo, pois,

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Para Silva et al. (2009), no estudo de documentos é preciso considerar o ponto de vista do seu produtor, sendo assim, o pesquisador deve ter cuidado e destreza para não comprometer a validade do documento analisado.

Na pesquisa documental, é necessário também ter um olhar crítico para o documento que está sendo analisado. Nesse sentido, deve-se considerar o ano do documento, já que este permite analisar qual é o seu contexto histórico e para quem este está destinado, já que isso revela qual a concepção política de quem escreveu e para quem se destina (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O caminho percorrido no acesso aos dados para a escrita da dissertação pela autora foi moroso. Na página do Banco Mundial (sede Brasil), a maior parte dos

documentos referentes ao projeto estudado estava em inglês, o que fez com que a autora iniciasse um processo para obter a versão em português desses.

A autora encaminhou um e-mail para a Comissão de Assuntos Internacionais do Governo do Paraná, solicitando a versão, em português, do contrato do projeto estudado. A resposta veio alguns dias depois de que eles não tinham essa versão, mas que a autora deveria enviar um e-mail para a sede do Banco Mundial no Brasil. Vale ressaltar que, na medida do possível, eles foram solícitos, pois enviaram, juntamente com a resposta, o contato da Sede do Banco para o qual o e-mail deveria ser encaminhado. O e-mail não foi respondido.

Depois disso, a autora resolveu fazer mais uma busca on-line detalhada, encontrando, portanto, na página da Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral do Governo do Paraná, a versão em português dos contratos e manuais necessários para a realização da pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho consiste em examinar as condicionalidades políticas, ideológicas, financeiras e educacionais para o financiamento da política educacional, apresentadas pelo Banco Mundial nos documentos e nos contratos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná implementado no estado, no período dos governos de Carlos Alberto Richa (2011 – 2017)<sup>2</sup>.

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Entender o processo da dívida pública brasileira e os empréstimos externos relacionados ao ajuste econômico e social;
- Analisar o processo de endividamento e financiamento externo das políticas sociais implementadas no estado do Paraná, no período mencionado;
- Examinar, de forma particular, as condicionalidades apresentadas para o financiamento da política educacional em documentos e contratos, levando em consideração que as dívidas são oriundas do empréstimo junto ao Banco Mundial.

Considera-se importante apresentar didaticamente a estrutura da pesquisa. Sendo assim, no primeiro capítulo desse trabalho, aborda-se a dívida pública brasileira, sua relação com o Estado, os empréstimos externos no processo de

---

<sup>2</sup> Carlos Alberto Richa é um político brasileiro, governador do Estado do Paraná desde 2011. É filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A partir deste momento chamaremos apenas de Governo Beto Richa.

endividamento brasileiro (focando nos empréstimos realizados junto ao Banco Mundial). Nesse momento do texto, considera-se que o estado capitalista, resultado da luta entre as classes sociais, tem, em última instância, beneficiado a classe dominante, portanto, tem priorizado o pagamento da dívida pública, pois essa representa um mecanismo de subtração de recursos públicos nas mãos de banqueiros e comandantes do sistema financeiro mundial.

Entende-se que discutir o que é o Estado e as políticas sociais por ele implementadas torna-se imprescindível para analisar as condicionalidades apresentadas pelo Banco Mundial para o financiamento da política educacional por meio do Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná, objeto de estudo do capítulo 2.

No segundo capítulo, analisou-se o processo de endividamento e de financiamento externo das políticas sociais, em especial a educacional, implementadas no Estado do Paraná no período dos governos Beto Richa (2011-2017) contraídas com o Banco Mundial. Para isso, buscou-se compreender o processo de endividamento e financiamento externo das políticas sociais no Paraná e, ainda, verificar como têm sido apresentadas as condicionalidades políticas e ideológicas e financeiras e educacionais para a educação no Paraná, por meio do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná. Nessa parte do texto, analisa-se, de forma mais aprofundada, os documentos do referido projeto.

Nas considerações finais, apresentam-se os elementos de análise sobre a questão pesquisada. Propõem-se, também, algumas reflexões ao leitor, que podem servir de subsídios a pesquisas futuras relacionadas ao assunto.

## 1 ASPECTOS SOBRE A DÍVIDA PÚBLICA BRASILEIRA, EMPRÉSTIMOS EXTERNOS E AJUSTE ECONÔMICO E SOCIAL

Neste capítulo, aborda-se sobre aspectos do endividamento brasileiro. Discute-se sobre o Estado capitalista e sua função na oferta de políticas sociais, principalmente a partir dos anos 1960, quando o Banco Mundial passa a estabelecer prioridades para a oferta de saúde e educação, consideradas imprescindíveis ao processo de desenvolvimento dos países, ideologia esta que se intensifica nos anos de 1990, com a Reforma do Estado brasileiro.

O ponto fulcral centra-se no estudo da dívida pública brasileira e sua relação com o ajuste econômico e social em dois tópicos. Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que os países precisam contrair empréstimos para financiamento de projetos, esses financiamentos podem se tornar grande problema para a sociedade, pois, quando pagos em longo prazo, geram juros sem limites, criando uma dívida que nunca tem fim. Nesses casos, ocorre a geração de juros sobre juros (anatocismo) e ainda de outros processos ilegais (FATTORELLI, 2013).

Ao final do capítulo, discute-se sobre o processo de financeirização e sua relação com as políticas focalizadas. Processo que afeta, em grande medida, a política educacional, já que a escola passa a ser vista como mercadoria, valorizando-se a privatização.

### 1.1 ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS

O Estado é uma instituição mediadora e fundamental, consolidado na base material da sociedade a partir de uma relação social. Lenin (2009) define o Estado como:

[...] o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis (LENIN, 2009, p. 3).

Sua consolidação ocorre a partir do momento em que as duas classes sociais (burguesia e proletariado) começam a disputar espaço na sociedade capitalista que emerge de forma violenta. Se, de um lado, havia a classe operária em busca de

direitos, de outro, a classe burguesa mostrava-se cada vez mais opressora sobre a primeira, estabelecendo, assim, uma relação de dominação (MARX, 1859, apud, IANNI, 1988).

Para Meszáros (2011), para proteger a produtividade do sistema, formou-se o Estado moderno. Sendo assim, o Estado moderno é uma estrutura corretiva que é coadunável com os parâmetros capitalistas. Ele protege tanto o material alienado como os meios de produção do chamado “processo de reprodução econômica”.

Segundo ele,

Em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado (MÉSZAROS, 2011, p. 107).

Portanto, o Estado moderno coloca-se acima da base material. Ele deve fazer os ajustes de suas funções reguladoras para que estejam em sintonia “[...] com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico” (MÉSZAROS, 2011, p. 107), para tanto, reforça a dominação do capital “[...] contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo” (MÉSZAROS, 2011, p. 107).

O papel do Estado moderno é manter o capital sem grandes interferências. Entende-se, portanto, que o Estado é uma instituição que tem por objetivo administrar as contradições que ocorrem no interior da sociedade capitalista. Aparentando estar acima da base material (embora consolidado nela) ele busca fazer com que essas contradições sejam suprimidas no plano formal e ainda controladas no real (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Para Bizerra e Gois (2014), “a superestrutura jurídica e política do sistema do capital, através da liberdade jurídico-legal, legitima a desigualdade social e o pauperismo nos seus níveis mais alienantes” (BIZERRA; GOIS, 2014, p. 80). O Estado proclama que todos os indivíduos são iguais e livres, ou seja, todos têm os mesmos direitos e deveres. Porém, o que está no plano legal, não se cumpre no plano real, já que há desigualdade entre classes. O Estado cria, assim, alguns mecanismos que encobrem o processo de exploração do capital, apresentando a desigualdade social como algo normal (BIZERRA; GOIS, 2014).

A estrutura econômica determina o Estado e, assim, o último garante o primeiro, ou seja, garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista etc. O Estado e a sociedade civil estão relacionados, sendo assim, a sociedade política é expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalaram (MARX, 1988).

A infraestrutura é a base econômica, sendo esta uma unidade das forças produtivas e relações de produção, e a superestrutura um nível ideológico e jurídico (Direito e Estado) (MARX, 1988). Sendo assim, na sociedade capitalista, as relações sociais têm de permanecer dentro do limite possível da reprodução do capital (luta pela manutenção do sistema).

Sendo assim,

O Estado não é um árbitro neutro, nem juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (FALEIROS, 1987, p. 46).

Nesse sentido, um conjunto de instituições e forças econômicas e políticas se encontram em disputas e controlam o Estado (MÉSZÁROS, 2003) e na constante luta entre as duas classes sociais fundamentais (proletariado e burguesia), o Estado tende, em última instância, beneficiar a classe burguesa, pois, “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1998a, p. 7).

É por esse mesmo viés que caminha Faleiros (1991) ao afirmar que não é possível compreender política social sem olhar para o movimento do capital. De acordo com ele, o Estado é uma relação social. Consequentemente, a política social é resultante dessa relação, mais especificamente da luta de classes. Assim,

As políticas sociais conduzidas, hoje, pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 1991, p. 41).

Para Faleiros (1991), o papel/função das políticas sociais é reprodução da força de trabalho e a garantia da “paz social”. Se, de um lado, as políticas sociais cedem às pressões da classe trabalhadora, que ocorrem por meio de manifestações, greves e reivindicações, de outro, elas não rompem com o sistema excludente e desigual característico do capitalismo, já que a lógica da produção capitalista é a produção ampliada da riqueza e concomitantemente da pobreza/miséria.

As classes dominantes não são afetadas por essas ofertas mínimas de serviços sociais, pois cada vez mais a concentração de riquezas aumenta nas mãos de quem domina o sistema.

Pode-se dizer que, alguns aspectos ou parâmetros mínimos, são estabelecidos pelo liberalismo<sup>3</sup> para a oferta de políticas sociais. São eles: “garantia de um mínimo, individualidade, acessibilidade, universalidade, livre escolha e a cobertura dos riscos sociais” (FALEIROS, 1987, p. 43-44). Nesse sentido, entende-se que o Estado garante um mínimo aos trabalhadores de forma a manter a dinâmica do capital e a manutenção do sistema.

Desta forma, “O Estado jamais ultrapassa um determinado teto, deixando todos os mecanismos do mercado funcionarem livremente sobre esse mínimo. São esses os casos de salário mínimo, dos limites mínimos para os seguros e para o auxílio social” (FALEIROS, 1987, p. 49).

A oferta de políticas sociais não pode ultrapassar determinada linha, ou seja, se uma oferta de política social representar uma ameaça à reprodução ampliada do capital, então, logo, os recursos destinados para tal são reajustados à manutenção do sistema. Portanto, as políticas sociais têm, em sua essência, o papel de manter o trabalhador vivo, tendo em vista que

O trabalhador e sua família precisam alimentar-se, vestir-se, morar, estudar, cuidar da saúde para colocar-se em condições de trabalhar e produzir riquezas. A vida e o trabalho não são, assim, questões individuais, mas situações coletivas e sociais que garantem a possibilidade e a efetividade da acumulação. As condições sociais da sobrevivência vão além dos limites da empresa e dos interesses capitalistas particulares e passam a relacionar-se com o próprio

---

<sup>3</sup> O liberalismo surgiu na França, no século XIX. Essa doutrina foi usada pelos burgueses contra o regime Feudal, ao trazer um novo pensamento em relação à obtenção de riquezas. No feudalismo, a condição econômica era estabelecida pelo direito de nascimento, e o liberalismo busca romper com essa visão ao afirmar que qualquer indivíduo, na sociedade, pode enriquecer sem intervenção (FIORI, 1997).

processo de sustentação do capital. Torna-se necessária, então, uma regulação geral da reprodução do trabalhador que se realiza através da intervenção do Estado. As políticas sociais estatais não visam, pois, atender aos vários capitalistas e empresários, mas a tornar disponível e operável a mão-de-obra para qualquer setor e em condições razoáveis (FALEIROS, 1991, p. 34).

O Estado entra em ação, garantindo algumas condições, por meio das políticas sociais, para a manutenção da força de trabalho. Não se deve esquecer, porém, que essas políticas são ofertadas na medida em que a classe trabalhadora exige seus direitos.

Assim, compreende-se que as políticas sociais não são apenas estratégia por parte do Estado, ou uma ação deliberada, e sim resultado da pressão, da luta de classes atendendo à dupla demanda (burgueses e proletários) (FALEIROS, 1991). Se for necessário o uso da força por parte do Estado para manter a paz social, esta se dá pela coerção legal e pelas instituições que executam a lei (FALEIROS, 1987).

Oliveira e Duarte (2005) colocam que, nos países Latino-americanos, três pontos são fundamentais para a compreensão da oferta de políticas sociais por parte do Estado. São eles:

1º - Políticas sociais orientadas para os mais pobres: O Estado garante para as pessoas em condições de vulnerabilidade e extrema pobreza “[...] um mínimo de serviço de primeira necessidade e de infraestrutura social” (OLIVEIRA; DUARTE 2005, p. 287).

2º - Políticas sociais de assistência-benfeitora e de privatização: ajusta a relação entre seguro e assistência e a privatização ganha espaço diante da propagação de que o sistema público é ineficiente.

3º - Políticas sociais descentralizadas e recorrendo a uma participação popular.

No Brasil, no geral, as políticas sociais visam cumprir o previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que afirma: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

Nesse sentido, entende-se que a oferta de políticas sociais visa cumprir o prescrito em lei, manter a “paz social” e o sistema em perfeita harmonia e, ainda, atender a pressão da classe trabalhadora. Considera-se, ainda, que a educação,

sendo uma política social, também atende às exigências do sistema, portanto, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a política educacional no Brasil.

## 1.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Compreende-se, a partir das informações dispostas no tópico anterior, que o Estado capitalista cumpre a função de ofertar algumas políticas sociais que garantam o mínimo de proteção social. Entende-se, portanto, que as ações/omissões do Estado tendem a gerar a insuficiência de oferta de políticas sociais e a baixa qualidade da educação.

Considera-se imprescindível, nesse momento do texto, discutir um pouco sobre a história da educação no Brasil e a influência dos organismos internacionais a partir de 1960, já que é nesse período que o Banco Mundial volta seu olhar para a oferta da política social com focalização na pobreza.

O acesso à educação por parte da classe trabalhadora percorreu um longo caminho. Um passeio pela história da educação no Brasil permite verificar que, durante muitas décadas, a exclusão marcou o processo educacional no país.

A Universidade de Brasília foi criada em 1961, atendendo ao movimento de erradicação do analfabetismo, que deveria ocorrer por um programa nacional. Também neste ano, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nos anos da Ditadura Militar, o Brasil vivia com um controle repressivo e ideológico (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012). A partir de 1964, muitos profissionais da educação foram perseguidos por serem considerados “subversivos”. A educação tornou-se o alvo dos governantes que controlavam tudo o que era dito e feito dentro das instituições de ensino (ALVES, 2008).

Os discursos, nesse período, “valorizavam e enalteciam” a educação, como uma estratégia por parte dos militares que buscavam um consenso de luta pelo poder. É nesse período que os professores e as suas condutas foram fortemente vigiados. Com o golpe militar, iniciou-se uma “caça aos comunistas”. Entidades e núcleos que lutavam pela educação no país foram perseguidos. No caso da Universidade de Brasília, o então presidente Anísio Teixeira foi destituído do cargo (PAULINO; PEREIRA, 2009).

Em 1968, foram implementadas reformas educacionais, por meio das leis: nº

5.540, lei da Reforma Universitária e nº 5.692, lei que reformava os ensinos de 1º e 2º grau (JUNIOR; BITTAR, 2008). Compreende-se, então, que:

A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia os objetivos propugnados pelos governos dos generais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretrizes no âmbito das reformas educacionais (JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 340-341).

Ambas as reformas buscavam adequar tanto o ensino superior quanto o ensino de 1º e 2º grau ao momento político que vivia o país. Elas buscavam ligar organicamente “[...] o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção [...]” (JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 335).

Essas reformas buscavam atender aos interesses do estado militar que se colocava em benefício da classe dominante. Buscava-se uma escolarização que formasse mão de obra para a indústria que nascia no país (PAULINO; PEREIRA; 2009).

No ano de 1969, o Ato Institucional 5 (AI-5),

[...] sobrepuiu a coerção em nome do Estado de Segurança Nacional, violando os direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos dos cidadãos ignorando os preceitos e determinações da Constituição Brasileira e até mesmo destituindo um dos Princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem: o direito e a liberdade de exercer sua atividade laboral (PAULINO; PEREIRA, 2009, p. 1947).

O AI-5 estabelecia punições para quem se colocasse contra o regime ditatorial estabelecido. Nas salas de aula, para que não houvesse a possibilidade de surgir movimentos considerados subversivos, eram colocados os “olheiros” para que denunciassem ao governo aqueles que tinham um discurso contrário ao regime militar (PAULINO; PEREIRA, 2009).

No período de 1961 a 1972, para cada 1000 (mil) ingressantes na 1º série do ensino primário, apenas 64 (6,4%) atingiam a última série do Ensino Médio, e 56 (5,6%) ingressavam no ensino superior (ROMANELLI, 2007).

Já nos anos de 1970 e 1980, com o fim da ditadura militar, tomaram espaço, no Brasil, ideias marxistas que propunham um novo tipo de educação, o que redirecionou a forma como se concebia a formação docente. Percebe-se, porém, que, embora esse movimento contrário à formação do professor para o mercado de trabalho, tenha ganhado adeptos, a lógica de qualificação para o trabalho ainda é preponderante. Se a educação é uma mercadoria, logo, a formação de professores também é. Assim, o professor que vende sua força de trabalho acaba tendo seu trabalho fragmentado nas escolas (HENRIQUE, 2015).

É na década de 1970 que os movimentos educacionais passaram a se preocupar com as questões sociais, atentando mais ainda para as classes populares. Segundo Oliveira e Duarte (2005):

O final dos anos de 1970 e o início dos de 1980 foram marcados pela luta em favor da democratização da educação, de ampla defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino e de defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 284).

Nesse período, foram intensificados os debates acerca dos rumos educacionais e o papel dos organismos internacionais. Os bancos internacionais, por meio de propostas de empréstimos para a área educacional, passaram a tentar obter o controle sobre a educação (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012).

Em 1980, com as ideias neoliberais tomando espaço, com a Nova República e as lutas em torno de uma educação pública de qualidade, o Brasil promulga a Constituição Federal de 1988 (ALVES, 2008).

[...] importa ressaltar que a Constituição de 1988 marca importantes conquistas por movimentos sociais que se fazem ouvir e tem suas reivindicações contempladas. Nesse sentido, a Educação reafirma-se como direito de todos os cidadãos no texto constitucional (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012, p. 7).

É com a Constituição de 1988 que houve a ampliação de alguns direitos, dentre os quais, a proteção social, que tem avanço significativo. Todos os cidadãos ganham direito à educação que, durante muito tempo, era restrita a uma classe social. Sendo assim,

As políticas sociais, no Brasil, foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução. Somente na Constituição de 1988 é que se propõe a cobertura mais ampla, universal, para determinadas políticas sociais, o que representa um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

O texto constitucional afirma o direito da sociedade às políticas sociais. Em relação à política educacional, é na década de 1990, com o neoliberalismo ganhando espaço no Brasil, que a educação passou a atender ao capital monopolista. Nesse período, o ideário empresarial ganhou apoio do poder público e tomou espaço, de forma intensiva, no país, fazendo com que ocorresse um grande aumento da desigualdade social, ocorrendo uma desmobilização das lutas. A lógica mercantil passou a permear as políticas educacionais (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012).

Em relação à visão sobre educação por parte do Banco Mundial, Figueiredo (2008) afirma que a visão desta sobre pobreza e administração, apresentadas pelos organismos internacionais BID, Banco Mundial e FMI, são refletidas no decorrer dos anos 1960 a 1990. Até esse período, a autora destaca que “[...] a educação e a saúde eram secundárias para o Banco Mundial” (FIGUEIREDO, 2008, p. 175), no entanto, essa visão se modifica devido à ênfase à pobreza evidenciada na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981)<sup>4</sup>. Assim, focalizando em estratégias relacionadas à pobreza:

[...] McNamara representou o primeiro marco expressivo de mudança na concepção teórica do Banco Mundial, pois anteriormente essa instituição nunca havia concebido a tarefa de desenvolvimento como algo relacionado ao alívio da pobreza. Defendeu que a pobreza deveria ser enfrentada, uma vez que os benefícios do crescimento econômico por si só não alcançariam os pobres (FIGUEIREDO, 2008, p. 176).

O atendimento a setores como educação e saúde reflete estratégias de contenção do crescimento populacional. Logo, administrando a pobreza conseguir-se-ia um controle social, haja vista que a oferta de um mínimo em saúde e educação

---

<sup>4</sup> Robert Strange McNamara (1916 – 2009) foi presidente do Banco Mundial durante 13 anos (1968 – 1981). Nesse período, houve a multiplicação dos efetivos do banco por dois e sua verba em empréstimos teve a passagem de US\$ 1 bilhão a US\$ 12 bilhões (TERRA, 2009, p. 1).

diminuiria a pobreza e, com ela, o crescimento populacional. Dessa forma, Figueiredo (2008, p. 178) analisa que:

A formação do “capital humano” requeria investimentos em educação e saúde, os quais reduziriam a pobreza e gerariam o bem-estar social. Assim, era preciso promover a “satisfação das necessidades básicas” a partir de dois processos: aumentar a produtividade dos mais pobres, por meio da “valorização” do “capital humano”, e promover a extensão de serviços básicos mínimos a essa população (FIGUEIREDO, 2008, p. 178).

Essas estratégias tinham como objetivo a aceitação passiva do povo sobre os benefícios básicos mínimos para a sobrevivência, como sendo um bônus social ofertado pelo Estado. Sendo assim, a oferta da saúde pública básica permitiria ao trabalhador, que antes vivia na miséria e sem cuidados básicos de higiene, um mínimo de assistência médica para que ele pudesse estar bem, vender sua força de trabalho e aumentar cada vez mais a produtividade.

Todo esse processo de políticas sociais visava a um “[...] desenvolvimento econômico e social sólidos, bem como contribuiriam para melhorar a qualidade de vida e para alcançar a paz social” (FIGUEIREDO, 2008, p. 178-179).

É na década de 1990, com o avanço das reformas neoliberais no país, que ocorreu uma:

[...] firme orientação de redução dos gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a priorização da assistência social aos mais pobres, em geral com fundos públicos criados para este fim, com existência provisória [...] (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 288).

Ressalta-se que o Banco Mundial, a partir dos anos 1990, com a Reforma do Estado, desempenha importante papel na formulação das políticas sociais no país, na perspectiva de alívio da pobreza (FIGUEIREDO, 2005). Sob a alegação de que o Brasil era um país subdesenvolvido e precisava se inserir na globalização<sup>5</sup>, foram introduzidas ideias neoliberais, que resultaram em mudanças que afetaram

---

<sup>5</sup> A globalização refere-se ao processo de inovação tecnológica que vem ocorrendo no mundo. Embora, nos anos 1990, esse processo tenha ficado mais conhecido, sua origem é mais antiga. Falar em globalização significa se referir ao processo de passagem “[...] de uma internacionalização de certas instituições econômicas de raiz nacional, ou seja, ancoradas em determinados Estados-Nação, para um processo mais generalizado de integração econômica à escala mundial” (CAMPOS; CANAVEZES, 2017, p. 18).

diretamente as políticas públicas. Sendo assim, organismos internacionais passaram a interferir diretamente nessas políticas (SILVEIRA, 2014).

Significativamente, a reforma do Estado foi idealizada no Brasil nos anos de 1990, pelo então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira, e tinha como objetivos principais em relação ao Estado: “[...] melhorar seu desempenho em relação aos serviços públicos, buscando atender as demandas da globalização, enxugar a máquina estatal e transferir serviços públicos como saúde e educação para a iniciativa privada” (ZANARDINI; BATISTA, s/d, p. 1).

Essa reforma buscava tornar o Estado eficiente, afetando também a forma deste se posicionar em relação às políticas sociais. Para Pereira (1997) o Estado deve ser enxugado. Ele afirma que:

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (PEREIRA, 1997, p. 49-50).

Zanardini (2007) ressalta que, sob uma falsa ideia de que havia um “erro de racionalidade” no Estado e também uma crise de eficiência, o Banco Mundial e outros organismos internacionais propõem a necessidade de uma modernização na gestão do Estado. Ao encontro disso, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado vem, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, implementar a reforma. Com esse plano, objetivava-se “[...] garantir a definição de novas instituições – agências reguladoras e organizações sociais, as quais são orientadas por estratégias de gestão específicas: competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados” (ZANARDINI, 2007, p. 251).

No Brasil, com a Reforma do Estado nos anos de 1990, ocorreu também a reforma da Educação Básica<sup>6</sup>. É nesse período que tem-se a descentralização norteadora das “[...] reformas propostas para a organização e administração dos

---

<sup>6</sup> Idealizada por Guiomar Namó de Mello, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil e autora de vários livros, dentre eles: MELLO, G. N. **Social Democracia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

sistemas de ensino, seguindo as orientações gerais no quadro de reformas do Estado” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 288). As mudanças conduzidas pelo governo brasileiro são “[...] nos aspectos gerenciais das políticas públicas”, tomando como partida a economia privada e “[...] critérios de racionalidade administrativa” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 288).

Esse momento exigiu mudanças para atender as exigências do capital impostos pelos países de capitalismo central aos países de capitalismo periférico. Portanto, as políticas educacionais brasileiras se configuraram com base no Estado que se reestruturara no país.

Segundo Figueiredo (2008), o Banco Mundial, a partir dos anos de 1960, buscava a satisfação de necessidades consideradas básicas, nesse sentido, focou-se o atendimento para políticas de educação e saúde. Embora boa parte do investimento que deveria ser feito em saúde e educação não eram efetivados, com a desculpa de que a educação é que deveria informar aos indivíduos cuidados básicos para a saúde e para o seu desenvolvimento técnico profissional. Assim, o Banco Mundial e o BID propõem “[...] que a pobreza se reduz à medida que aumenta o nível de educação da força de trabalho” (FIGUEIREDO, 2008, p. 183).

Nesse contexto, percebe-se claramente a função do Estado ao estabelecer apenas condições mínimas e precárias para a oferta de saúde, educação, moradia, alimentação, entre outros. Dessa forma, com toda essa manipulação pretende-se apenas trocar benefícios básicos de sobrevivência para a manutenção da exploração de mão de obra para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o controle da pobreza e o desenvolvimento econômico do país.

Deluiz (2001) afirma que o Brasil implementou reformas que: “[...] são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80” (DELUIZ, 2001, p. 16).

Em relação à educação, o Brasil firmou acordos em eventos como a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990, e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, em 1993, comprometendo-se a promover uma educação para todos, adotando a concepção de educação ditada internacionalmente (OLIVEIRA, 2001).

No documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), o Banco Mundial afirma:

Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. En los análisis económicos generalmente se comparan los beneficios (en productividad de la mano de obra, medida por los salarios) con los costos para las personas y para la sociedad. Se identifican como prioridades en la inversión pública las inversiones para las cuales la tasa de rendimiento social es más alta y el nivel de subsidio público es más bajo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10).<sup>7</sup>

Silveira (2014) afirma que o Banco Mundial, em 1996, na publicação *Prioridades y estrategias para la educación*, deixa claro que a educação básica é considerada fundamental para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, portanto, considera que o trabalhador precisa de uma formação que permita seu ingresso no mercado de trabalho, devendo “[...] adequar-se às novas e mais sofisticadas exigências do processo produtivo como um todo” (SILVEIRA, 2014, p. 81).

Sendo assim, a escola é vista como aquela que prepara para o mercado de trabalho, em que o mínimo que o Estado investir na educação já é suficiente. Com isso, a participação da comunidade na escola é incentivada, retirando do Estado a responsabilidade de arcar com algumas despesas com a educação.

A lógica de educação mercantil “[...] valoriza uma formação alheia aos graves problemas sociais e é consubstanciada pela demanda definida pelo mercado e seus agentes reguladores” (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012, p. 9). Sendo assim, o mercado passa a ditar o tipo de educação que deve ser oferecida nas escolas, especialmente públicas. Essa educação não leva em conta as condições de desigualdades sociais, mas reforça-as mais ainda.

Da mesma forma, em relação à formação docente, esta fica restrita a

---

<sup>7</sup> “As instituições educacionais devem estabelecer-se tendo em conta os resultados, utilizando análise econômica, estabelecendo normas e medindo os resultados através da avaliação da aprendizagem. Um enfoque em que se tenha em conta todo o setor é essencial para o estabelecimento de prioridades; não basta prestar atenção apenas ao nível de educação. Em caso de perda de custos, é o que é mais importante para a empresa. É identificado como prioridades na inversão pública das operações para as quais a taxa de desempenho social é mais alto e o nível de subsidio público é mais baixo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.10, Tradução nossa).

conteúdos, pois se considera que o professor deve conhecer assuntos relacionados apenas a disciplina que ministra (HENRIQUE, 2015).

Nos anos de 1990, o Brasil integra-se ao processo de mundialização financeira. Nos anos 2000, com a intensificação do processo de globalização, os organismos internacionais passaram a impor regras que deveriam ser adotadas pelos países, sendo assim,

O sucesso da política econômica passa a ser fixada nos quadros numéricos da economia financeira. As grandes empresas passam então a financiar e controlar a gestão do processo educativo nos países considerados periféricos ou subdesenvolvidos, controlando assim os rumos da ordem mundial (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012, p. 11).

São ditadas as regras e normas que deveriam ser adotadas na educação brasileira, sob a condição de que, se não houvesse cumprimento dessas, os empréstimos externos não seriam concedidos.

Percebe-se que a política educacional, sempre permeada por uma disputa entre aqueles que queriam uma educação de qualidade e aqueles que viam a educação como um meio para justificar o momento que a sociedade estava vivendo, ainda hoje enfrenta graves problemas. Santos, Melo e Lucimi (2012) afirmam que, ao atentar para a educação, vê-se que, com os cortes orçamentários para a área e ainda a falta de investimentos, as escolas ficam a sua própria mercê para oferecer uma educação de qualidade.

A lógica do mercado tem cada vez mais se intensificado. Embora a política educacional seja vista como política social que tem um caráter universal, ela é orientada pela lógica da focalização, que busca manter processos que visem tanto o acesso como a permanência do estudante no espaço escolar (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Reitera-se que as políticas educacionais, diante de todo esse contexto, ainda são afetadas pelo Sistema da Dívida, quando os valores que deveriam ser destinados para as políticas sociais são destinados ao pagamento da dívida pública.

Considera-se, ainda, que o Estado capitalista usa mecanismos que beneficiam o sistema financeiro e o pagamento da dívida pública. Portanto, a partir deste momento, tratar-se-á de alguns aspectos sobre a dívida pública, o contexto histórico brasileiro de endividamento e o que é ajuste econômico e social.

### 1.3 DÍVIDA PÚBLICA E AS POLÍTICAS SOCIAIS

A dívida pública é um mecanismo legal que todos os países lançam mão. De acordo com Fattorelli (2013), a dívida pública “corresponde a obrigações assumidas pelo Estado – em âmbito federal, estadual ou municipal – ou por entidades do setor público (Banco Central, empresas públicas etc.)” (FATTORELLI, 2013, p. 44).

Essa dívida pode ser interna ou externa. Interna quando assumida junto a credores nacionais, e externa quando assumida junta a credores internacionais (FMI, Banco Mundial etc.). Essa separação, porém, é apenas formal, já que a dívida interna pode ser convertida em externa, e a externa em interna na compra de títulos pelos credores (FATTORELLI, 2013).

Fattorelli (2013) postula que existem três tipos de endividamento público direto externo. São eles: “Multilateral – os credores são o FMI, o Banco Mundial, ou outros organismos multilaterais. Bilateral – Os credores são governos ou bancos públicos de outros países. Comercial – Os credores são bancos privados internacionais” (FATTORELLI, 2013, p. 47).

Algumas pesquisas têm evidenciado, porém, que têm sido criados, em especial no Brasil, mecanismos legais para que o pagamento da dívida pública seja considerado prioritário em detrimento da oferta de políticas sociais, dentre elas a educação. Assim, sugando inúmeros recursos públicos, a dívida pública tem seu crescimento de forma muito acelerada, sendo adquirida por meio de salvamentos bancários e de financiamentos de projetos sem contrapartida real à população etc. (FATTORELLI, 2013). Assim,

Esse desvio de finalidade do endividamento público originou diversos impactos nocivos, tais como: o aumento do analfabetismo, da pobreza, da insalubridade, assim como a deficiência de serviços públicos de saúde e educação; além de criar economias não autossustentáveis, financiando projetos desnecessários, ditaduras e sistemas de dominação política, exigindo o contínuo saque de recursos nacionais através da exploração de riquezas naturais, da entrega de empresas e setores estatais estratégicos por meio de privatizações, PPP etc., representando, em suma, uma fraude contra os povos (FATTORELLI, 2013, p. 51).

Dessa forma, a dívida pública (mais claramente o Sistema da Dívida<sup>8</sup>) tem aumentado o poder do sistema financeiro, resultando em crises e consequências a diversos países, já que o setor público estatal assume, por diversas vezes, dívidas bancárias, cumprindo as exigências de organismos internacionais (dentre eles, o Banco Mundial) (FATTORELLI, 2013).

Portanto,

Essa concentração de poder, controle e propriedade dos negócios mundiais nas mãos dos bancos tem permitido a interferência destes em políticas e decisões governamentais estratégicas: uma situação que alguns acadêmicos chamam de “*hegemonia financeira*” (FATTORELLI, 2013, p. 16).

Essa hegemonia financeira é entendida como uma participação muito incisiva dos bancos e instituições financeiras nas decisões que os governos tomam. Os governos ficam atrelados a eles e as suas ordens. De acordo com Fattorelli (2013), o sistema financeiro tem sugado recursos públicos, gerando exclusão social e aumentando as injustiças. Nesse sentido,

A dívida pública converteu-se num dos principais instrumentos para a transferência da riqueza da esfera produtiva, na forma de impostos arrecadados pelos Estados, para a esfera financeira. Desta forma, parcelas cada vez maiores do fundo público têm sido destinadas prioritariamente para a valorização do capital, na esfera financeira, ao mesmo tempo em que são reduzidos os recursos públicos destinados à classe trabalhadora por meio de políticas sociais (REIS, 2015, p. 41).

Sendo assim, alguns valores comprovam que o pagamento da dívida tem sido considerado prioritário em detrimento de outras políticas sociais. Para Reis, (2016), “no período de 1995 a 2014, os governos Fernando Henrique, Lula e Dilma, comprometeram mais de R\$ 6,013 trilhões em juros, amortizações da dívida interna e externa. Somente nos governos Lula e Dilma foram mais de R\$ 4,614 trilhões” (REIS, 2015, p. 173). Já os recursos para a educação, em 2014, por exemplo,

---

<sup>8</sup> “O funcionamento desse sistema garante perpetuação do endividamento público externo e interno, pois as dívidas crescem de maneira acelerada devido à imposição de condições onerosas [...]. O sistema da dívida opera em base a um conjunto de privilégios de ordem legal, financeiro e econômico, devido a enorme influência do poder financeiro também sobre o âmbito político e a grande mídia” (FATTORELLI, 2013, p. 50).

representam “[...] em termos proporcionais, 1,47% do PIB e 3,70% das despesas da União (todas as funções)” (REIS, 2015, p. 181).

Reitera-se, nessa perspectiva, que o primeiro endividamento brasileiro ocorreu com a Independência do Brasil, quando se sucedeu a contratação de empréstimos junto à Inglaterra. Esse empréstimo ocorreu pelo fato de que o Brasil, então independente de Portugal, precisava pagar a este último o valor de três milhões de libras esterlinas por sua independência, empréstimo esse concedido ao Brasil pelos ingleses (WICKERT, 2008).

Em 1970, com a ditadura militar, acelera-se o processo de endividamento. Com o aumento das taxas de juros Prime e Libor<sup>9</sup>, em 1979, houve um grande aumento nesse endividamento, o que fez com que, nos anos de 1980, o FMI interferisse na economia brasileira e impusesse que o Banco central assumisse essas dívidas. Na década de 1990, com a transformação da dívida contratual nos títulos Brady<sup>10</sup>, ocorreu aumento da dívida (FATTORELLI, 2012).

Já a dívida interna, que teve aumento com o Plano Real, representa:

[...] um dos grandes problemas. Para financiar os déficits gerados pelo Plano Real e também para rolar a própria dívida, o governo manteve as taxas de juros elevadas. Isso fez com que montante da dívida se mantivesse numa reta ascendente [...] (FERREIRA, 2003, p.30).

Atualmente, a dívida interna tem sido uma grande sugadora de recursos públicos.

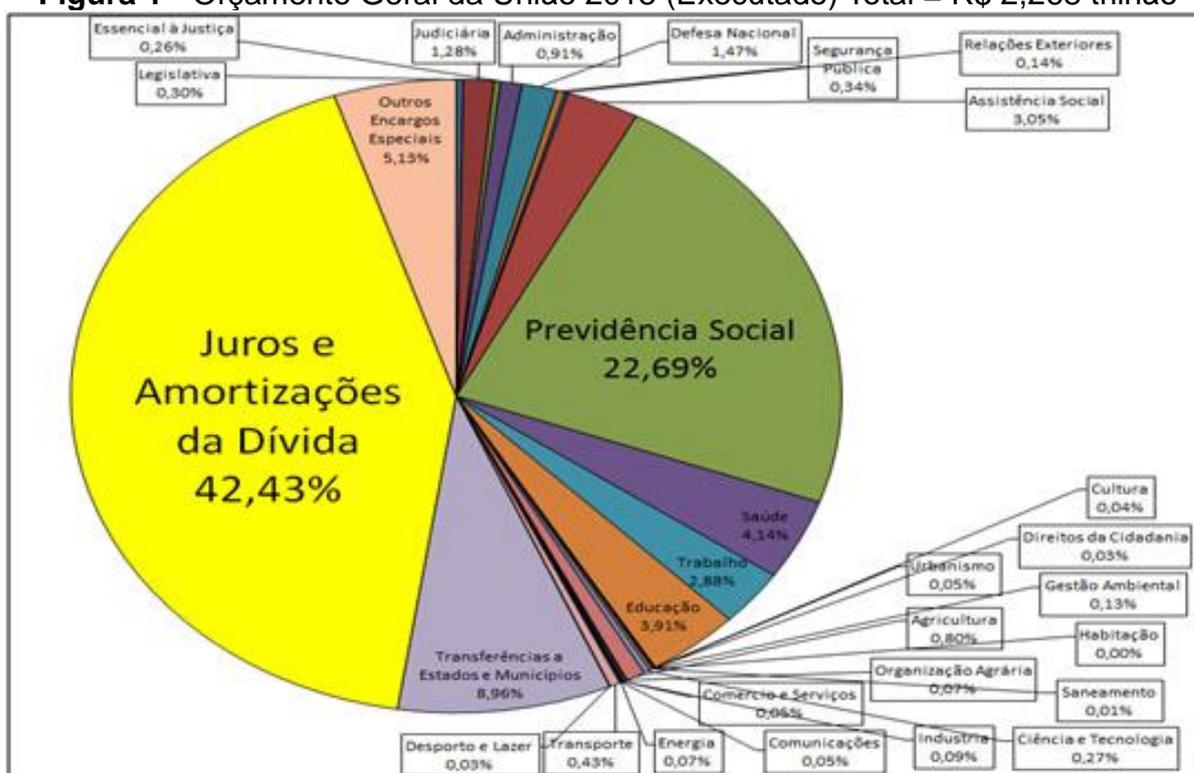
Dados publicados pela Auditoria Cidadã da Dívida tem evidenciado que o Estado Brasileiro tem destinado uma parcela alta do orçamento público ao pagamento da dívida pública. O valor previsto para 2015, com gastos de juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública, como evidencia o gráfico a seguir, correspondia a R\$ 1,356 trilhão, o que representa um valor exorbitante em relação aos destinados a outros setores como, por exemplo, educação e saúde (FATTORELLI, 2016).

---

<sup>9</sup> “O incremento unilateral das taxas de juros internacionais (Prime e Libor), de cerca de 5% até 20,5% ao ano, foi uma das principais causas da crise financeira dos anos 80” (FATTORELLI, 2012).

<sup>10</sup> O Plano Brady transformou “[...] dívidas anteriores nulas ou prescritas, sob condições viciadas, ilegais e ilegítimas, em 7 tipos de títulos ‘soberanos’, comumente denominados de ‘Títulos Brady’”. (FATTORELLI, 2012). A transformação da dívida foi onerosa, já que não houve consideração pelo valor baixo das dívidas anteriores. Esses títulos são comprados e revendidos por alguns bancos, que tem a opção de compra em primeira mão (FATTORELLI, 2012).

**Figura 1 - Orçamento Geral da União 2015 (Executado) Total = R\$ 2,268 trilhão**

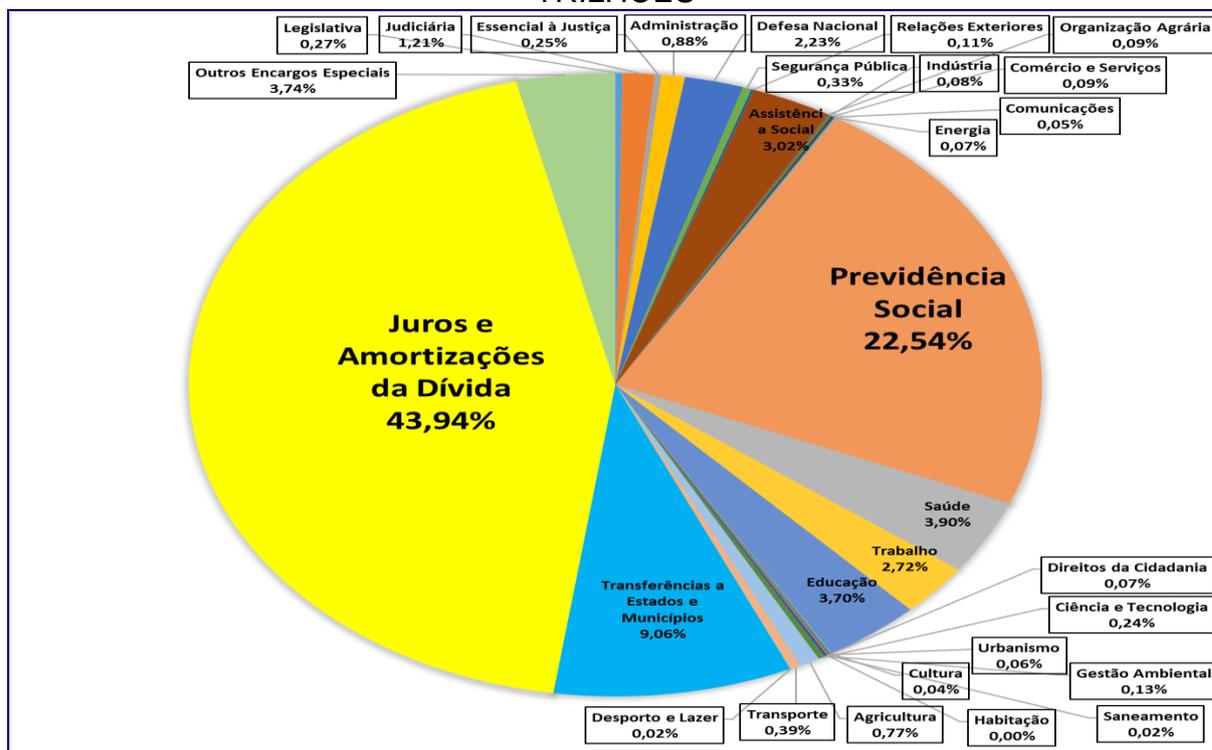


Fonte: AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Disponível em: <[www.auditoriacidada.org.br](http://www.auditoriacidada.org.br)>.

Para o ano de 2016, foi destinado, para a área da educação, 3,70% do orçamento geral, enquanto que, para o pagamento de juros e amortizações e refinanciamento da dívida pública, foi destinado 43,94%. Isso evidencia, novamente, que a preocupação com educação só aparece nos discursos oficiais, quando, na realidade, os valores reais em dinheiro destinados a ela tornam-se mínimos em relação aos destinados ao grande sistema da dívida.

Segue o Gráfico disponibilizado pela Auditoria Cidadã da Dívida em relação ao Orçamento Geral da União, executado em 2016:

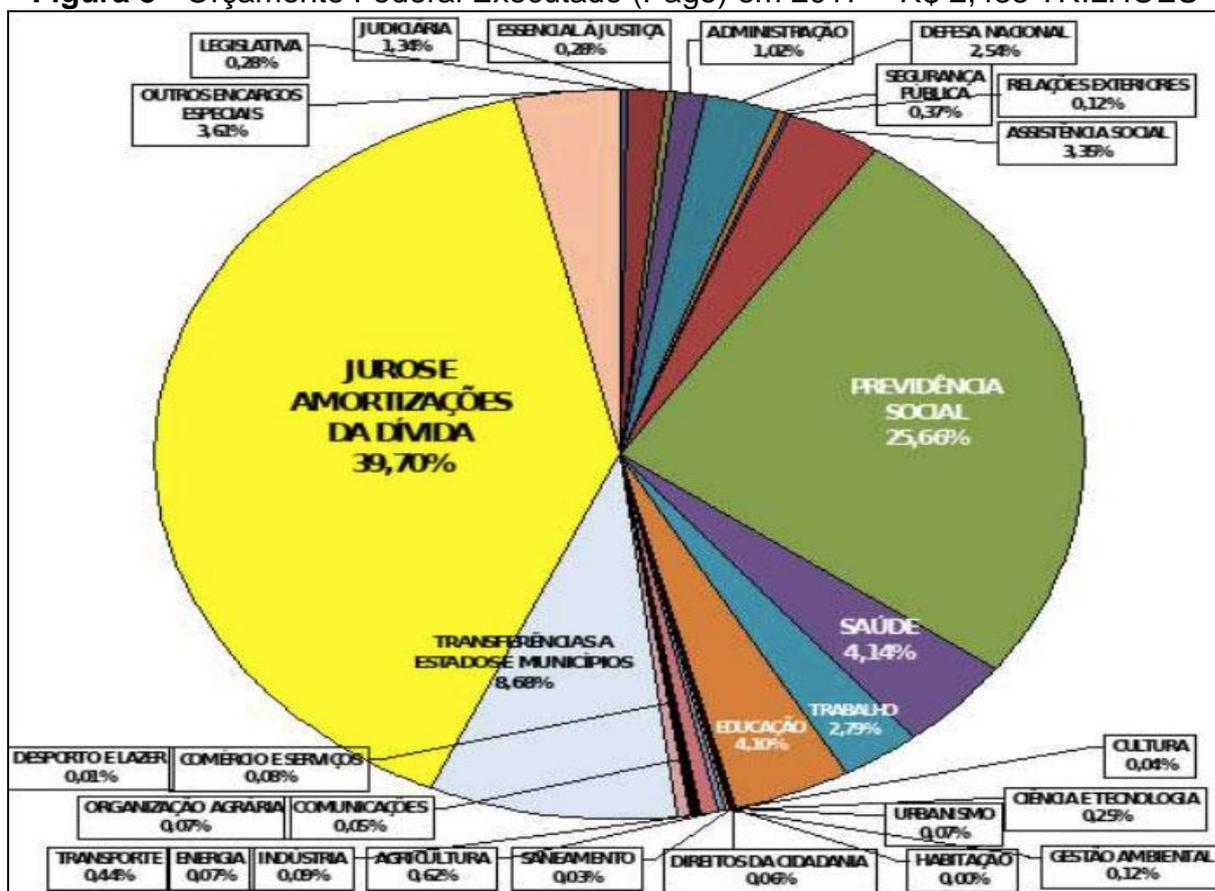
**Figura 2 - Orçamento Geral da União – 2016 – Executado (pago), por Função – Total = R\$ 2,572 TRILHÕES**



Fonte: AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Disponível em: <<http://esquerdaonline.com.br/2017/03/13/orcamento-federal-de-2016-e-a-absurda-reforma-da-previdencia/>>.

No gráfico do orçamento executado em 2017, vê-se que os juros e amortizações e refinanciamento da dívida pública recebeu 39,70%, enquanto a educação, 4,10%.

**Figura 3 - Orçamento Federal Executado (Pago) em 2017 = R\$ 2,483 TRILHÕES**



Fonte: AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>>.

Esses gráficos evidenciam o que foi discutido ao decorrer do texto, de que, embora as políticas sociais sejam garantidas por meio da Constituição Federal, há prioridade no pagamento da dívida pública, prejudicando a sociedade que depende de educação, saúde, segurança e outros serviços públicos de qualidade. Entende-se que a dívida pública tem relação direta com o ajuste econômico e estrutural. Com a crise brasileira, a solução apresentada pelo FMI e pelo Banco Mundial, em geral, é o ajuste fiscal.

Segundo Deitos, Figueiredo e Zanardini (2012), implementar ajustes setoriais e ajustes estruturais significa realizar reformas na educação, na saúde, no Estado etc. Os vários ajustes fiscais vêm sendo realizados no Brasil, principalmente a partir de 1990 com a reforma do Estado, vêm representado corte nas políticas sociais. Sendo que “[...] os cortes nos gastos sociais destinados as políticas sociais tem intensificado o problema da exclusão” (DEITOS; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2012, p. 80).

Fattorelli (2013) afirma que, nas economias subdesenvolvidas, o

endividamento ocorre junto a organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, nos programas de “desenvolvimento”, e que esses organismos exercem fortes influências nas decisões econômicas desses países, impondo programas que visam ao ajuste estrutural.

De acordo com Deitos (2008):

Os ajustes estruturais consagraram como uma de suas estratégias alimentadoras o apoio incondicional ao capital financeiro e a financeirização do próprio Estado, condição indispensável para a realização da acumulação de capital. Os organismos internacionais e as organizações empresariais nacionais convergem, quando se trata da necessidade de reforma estatal, desde que ela seja para a intervenção sempre crescente para a fluidez do mercado (DEITOS, 2008, p. 39).

Nesse sentido, propaga-se a ideia de que os gastos públicos são os grandes responsáveis pelo aumento da dívida pública, sendo necessário, portanto, enquadrar o país no chamado regime de austeridade fiscal (MARXISMO 21, 2015). Desse modo:

[...] o endividamento público deixou de ser um mecanismo de financiamento do Estado e passou a ser um veículo de subtração de elevados volumes de recursos orçamentários, e subtração de patrimônio pela imposição contínua de privatização de áreas estratégicas como petróleo, portos, aeroportos estradas, energia, saúde, educação, comunicações, entre outros (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2014, p.1).

Considera-se, assim, que o ajuste fiscal é uma nova acomodação das forças econômicas hegemônicas contra a classe trabalhadora, tendo em vista que o corte de gastos se dá sobre as políticas sociais, inclusive as restritas e focalizadas (FIGUEIREDO, 2008). Nesse sentido, é a classe trabalhadora que sai prejudicada, sendo que esta faz, em inúmeros casos, uso apenas do sistema público. Como é o caso da saúde, educação, segurança etc.

Nesse contexto, a dívida pública tem se apresentado como uma grande “sugadora” de recursos públicos, beneficiando fundos de pensão e investimentos e colocando o Brasil, assim como outros países, em subordinação ao capital internacional, evidenciando, desta forma, as características inerentes a atual da fase

do capitalismo, chamada, por Mészáros<sup>11</sup> (2003), de Imperialismo Global Hegemônico.

É nessa terceira fase (pós 2ª Guerra Mundial), que:

[...] os Estados Unidos são a força dominante, prenunciado pela versão de Roosevelt da “Política de Porta Aberta”, com sua fingida igualdade democrática, que se tornou bem pronunciada com a eclosão da crise estrutural do sistema do capital - apesar de ter se consolidado pouco depois do final da Segunda Guerra Mundial – que trouxe o imperativo de constituir uma estrutura de comando abrangente do capital sob um “governo global” presidido pelo país globalmente dominante (MÉSZÁROS, 2003, p. 50).

Dessa forma, nessa fase, alguns países centrais dirigem e personificam as grandes instituições econômicas e estatais e dirigem o capitalismo, sendo que as determinações hegemônicas determinam as outras. Os Estados Unidos da América tentam ditar a política econômica e militar e pressionam os Estados Nacionais a fazerem reformas, redefinindo, assim, as instituições internas dos países. Nesse contexto, existe disputa entre os grupos econômicos para serem os dirigentes do processo para a acumulação do capital. A dívida é, por exemplo, um mecanismo de controle na mão dos grandes detentores de poder econômico, pois os EUA definem, até mesmo, as taxas de empréstimos internacionais (MÉSZÁROS, 2003).

Nesse sentido, portanto, o ajuste fiscal é uma nova necessidade das forças econômicas hegemônicas, em que a classe trabalhadora é negativamente atingida, evidenciando claramente os objetivos do capital. Daí a necessidade de que a classe trabalhadora estabeleça uma unidade de luta no movimento contra-hegemônico.

No caso brasileiro, a Emenda Constitucional 95 e a PLP 257 trazem reformas que afetam diretamente a população. Ambas propõem um grande ajuste fiscal. Isso será discutido no próximo tópico.

#### 1.4 AJUSTE ECONÔMICO E SOCIAL NA EMENDA CONSTITUCIONAL 95 E A LEI COMPLEMENTAR nº 156/2016.

---

<sup>11</sup> Mészáros (2003) aponta 3 fases distintas do imperialismo: 1º. Imperialismo colonial moderno construtor de impérios. 2º. Imperialismo "redistributivista" antagonisticamente contestado pelas principais potências em favor de suas empresas quase-monopolistas. 3º. Imperialismo global hegemônico.

Já foi discorrido sobre ajuste fiscal e considera-se necessário discutir mais profundamente o assunto já que esse vem estado no auge das discussões com a aprovação da PEC nº 241/55 e Lei complementar nº 156/2016.

A PEC 55, denominada de PEC do Teto dos Gastos, votada no Senado Federal, em 29 de dezembro de 2016, foi inicialmente aprovada como PEC 241 pela Câmara, em 26 de outubro de 2016, tornando-se Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016.

Vasquez (2016) afirma que:

Tal proposta impõe um limite para o aumento do gasto público federal definido pela inflação do ano anterior, por um período de 20 anos. Ou seja, esta proposta congela o gasto público em termos reais, retirando a decisão de gasto da esfera da política ao estabelecer um indexador econômico fixo, que não possui qualquer relação com capacidade de arrecadação (receita) ou com as demandas por bens e serviços públicos (despesa), que são as variáveis centrais da função alocativa de qualquer governo (VASQUEZ, 2016, p. 1).

Assim, o congelamento dos gastos federais pela EC 95 “[...] desestrutura o financiamento da política social brasileira [...]” (VASQUEZ, 2016, p. 1), pois elimina “[...] a vinculação de receitas destinadas à educação e ao orçamento da seguridade social, que compreende as políticas de saúde, previdência e assistência social” (VASQUEZ, 2016, p. 1).

Nesse sentido, a preservação do gasto público, por parte de qualquer governo que estiver no poder durante os vinte anos de vigência da PEC, fere as conquistas da sociedade prevista na Constituição de 1988 (VASQUEZ, 2016).

Portanto,

Diversos artigos e notícias evidenciam que essa PEC não controla gastos, ela apenas limita os gastos primários, ou seja, os investimentos sociais em educação, saúde, ciência e tecnologia entre outros. A ganstança financeira não está sujeita a essa regra. Não há limite para as despesas financeiras como pagamento de juros e amortizações da dívida pública, ou para cobrir o rombo das operações de swap cambial, ou talvez para socorrer as empresas estatais não dependentes que estão sendo criadas, apesar de ainda não legalizadas, para emitir papéis financeiros com garantia estatal (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2016, p.1).

Os limites estabelecidos são apenas para os investimentos sociais. As instituições financeiras e os detentores de poder político e econômico não são afetados. Da mesma forma, a PLP nº 257/2016, aprovada pela Câmara dos Deputados, em 09 de outubro de 2016, e Transformado na Lei Complementar nº 156/2016:

[...] provoca ampla reforma administrativa que inclui o corte de direitos dos trabalhadores e aposentados do setor público de todas as esferas, na medida em que prevê graves alterações na Lei de Responsabilidade Fiscal; dano aos aposentados do regime geral ao indicar a limitação do reajuste do salário mínimo; privatização da previdência dos servidores públicos para um sistema de risco, além da restrição do tamanho do serviço público, afetando toda a sociedade, especialmente os mais pobres, que não possuem outra alternativa de acesso a serviços fora da rede pública (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2016, p. 1).

Sendo assim, ficou estabelecida a renegociação das dívidas dos Estados com a União, trazendo enormes prejuízos aos servidores, já que privilegia o pagamento da dívida pública e “[...] transforma a União em seguradora internacional de investimentos e garante a remuneração de toda sobra de caixa dos bancos” (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2016, p. 1).

Isso apenas evidencia que, cada vez mais, o Estado tem se tornado mais duro no sentido de aplicar reformas que afetam diretamente a população. A democracia representativa tem sido apenas representada pelo voto nas urnas e as instituições são, cada vez mais, mantidas em um regime supostamente moral e ético que encobre o caráter cada vez mais repressor e elitista do Estado capitalista.

No próximo tópico, os empréstimos externos no processo de endividamento brasileiros, especificamente os realizados pelo Banco Mundial, serão apresentados.

## 1.5 PROCESSO DE ENDIVIDAMENTO BRASILEIRO

O Brasil, nos últimos anos, vem mostrando expressivo aumento em seu endividamento interno e externo. O montante da dívida interna federal, em dezembro de 2017, era de R\$ 5.094.970.665.512,80 (5 trilhões, 094 bilhões, 970 milhões, 665 mil reais ) e da dívida externa US\$ 550.775.126.164,84 (550 bilhões, 775 milhões, 126 mil dólares) (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2018). Esse endividamento é adquirido, em grande parte, junto a organismos internacionais, principalmente o

Banco Mundial, que:

Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 40. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos de 1970, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas (FONSECA, 1998, p. 2).

Diversos desses organismos internacionais prestam assistência técnica aos países aos quais concedem empréstimos. Nesse sentido, os organismos financeiros tornam-se, em especial nos países mais dependentes dos financiamentos por eles ofertados, atores que atuam diretamente na formulação de políticas. Oferecem apoio para a estabilidade macroeconômica e fornecem incentivos para formulação de políticas visando à racionalidade econômica (BID, 2007).

Portanto,

Os organismos não-financeiros, como as agências das Nações Unidas – em particular o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – fornecem assistência técnica para a análise, o diagnóstico e o diálogo de políticas de uma perspectiva nacional ou regional. Os organismos financeiros – O Fundo Monetário Internacional (FMI), O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Corporação Andina de Fomento (CAF), entre outros – Contribuem para a estabilização e o desenvolvimento dos países mediante o financiamento de projetos e programas (BID, 2007, p. 120-121).

O Banco Mundial<sup>12</sup>, criado em 1944, é uma das “[...] engrenagens do Sistema da Dívida [...]” (FATTORELLI, 2013, p. 30) e interfere nas políticas econômicas estratégicas atuando em nações e regiões, em inúmeros projetos, interferindo nas decisões econômicas desses países, impondo programas que visem ao ajuste estrutural (FATTORELLI, 2013).

O Banco Mundial visava, inicialmente, a empréstimos a países em reconstrução após a Segunda Guerra Mundial, por meio do Plano Marshall (FIGUEIREDO, 2008). Sob a ideologia de que os países “em desenvolvimento” tinham falta de capital, o principal responsável pelo não desenvolvimento desses, o Banco Mundial nos anos 50 “[...] redirecionou seus interesses para o

---

<sup>12</sup> O nome dado a instituição em sua criação era “Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento” (BIRD).

desenvolvimento/crescimento econômico dos chamados países 'em desenvolvimento.' (FIGUEIREDO, 2005, p. 54). Figueiredo afirma, ainda, que o Banco passou por quatro momentos importantes. São eles:

O primeiro está associado a gestão de Robert Strang McNamara(1968-1981), quando modificam-se as perspectivas de ação desta instituição, incorporando à sua prática de financiamento voltada para a infra-estrutura, o discurso enfático do combate à pobreza em escala mundial.

O segundo momento nas ações do Banco Mundial ocorreu a partir do início da gestão de Alden W. Clausen na presidência (1981/ 1986) quando as ações do banco se voltam para o ajuste estrutural das economias endividadas.

O terceiro momento na trajetória do Banco Mundial, é mais de caráter interno e está relacionado com a ruptura ocorrida na forma de gestão desta instituição. Isso se deu em 1987, com a implementação do "Plano de Reorganização" durante a gestão de Baber Conable.

[...] O quarto momento nas políticas do Banco Mundial, teve início no final da década de 1980 e início da década de 1990, quando Lewis Preston (1991-1995) assumiu a presidência do Banco Mundial. O Banco Mundial passou por uma reestruturação de suas ações a partir dos resultados do *Informe Wapenhans*, divulgado em 1991 (FIGUEREDO, 2005, p. 54-55).

Sendo assim, a um longo período, o Banco tem interferido diretamente na economia brasileira, na concessão de empréstimos. De acordo com o folheto, Instrumentos de Empréstimos do Banco Mundial (2001):

O banco tem dois tipos básicos de instrumentos de empréstimos: *empréstimos para investimentos* e *empréstimos para ajustes*. Os *empréstimos para investimentos*, concedidos a longo prazo (5 a 10 anos), financiam bens, obras e serviços, apoiando projetos de desenvolvimento econômico e social em uma ampla gama de setores. Os *empréstimos para ajustes*, concedidos a curto prazo (1 a 3 anos), proporcionam financiamento externo de desembolso rápido, em apoio a reformas institucionais e de políticas (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 3).

O Banco Mundial representa uma instituição muito lucrativa, pois 1000 dólares da economia americana são mobilizados na chegada de um dólar ao Banco Mundial. Vale ressaltar, ainda, que de cada 1 dólar emprestado a outros países, retornam 3 dólares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O Brasil já recebeu financiamento, garantias e doações por parte do Banco Mundial 430 vezes, sendo parceiro da nação por mais de 60 anos. De acordo com o Banco, visa-se ao desenvolvimento social e também ao crescimento econômico

(ONUBR, 2017).

O Banco é, portanto,

[...] uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros.

O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD<sup>13</sup>) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades (ONUBR, 2017, p. 1).

É importante ressaltar que, em relação à aquisição de bens, obras e serviços técnicos financiados por empréstimos do Banco Mundial, alguns princípios são norteadores nas exigências colocadas para tal procedimento:

- (a) a necessidade de economia e eficiência na implementação do projeto, inclusive nas aquisições de bens, obras e serviços técnicos nele previstas;
- (b) o interesse do Banco em fornecer a todos os licitantes elegíveis de países desenvolvidos e em desenvolvimento as mesmas informações e igual oportunidade de concorrer para o fornecimento de bens, obras e serviços técnicos financiados pelo Banco;
- (c) o interesse do Banco em estimular o desenvolvimento dos setores manufatureiro e de construção civil no país mutuário; e
- (d) a importância da transparência no processo de aquisição (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 2).

Dentre as condicionalidades apresentadas pelos organismos multilaterais aos países uma delas é assegurar o pagamento da dívida externa (SILVA, 2000), garantindo, dessa forma, a manutenção do sistema da dívida e, por conseguinte, a manutenção do sistema capitalista que se baseia na exploração e no corte, cada vez mais incisivo, de gastos sociais, afetando a classe menos favorecida.

Sendo assim, nos anos 1970, o Brasil, precisando renegociar a dívida externa, contatou empréstimos junto ao Banco Mundial e ao FMI, aderindo às reformas estruturais pautadas no liberalismo que defendem um Estado que beneficie o setor econômico (MARONEZE; LARA, 2012).

---

<sup>13</sup> O BIRD é mais conhecido como Banco Mundial.

Nos anos 1980 ocorreram os chamados empréstimos para o ajuste estrutural em que os países se comprometiam a fazer reformas em suas economias ditadas pelo Banco Mundial (LEHER, 1999). Propõe-se, então, a necessidade de reforma do Estado que se efetivou no Brasil nos anos 1990.

Deitos (2008) destaca que:

Os organismos internacionais e as organizações empresariais nacionais convergem, quando se trata da necessidade de reforma estatal, desde que ela seja para intervenção sempre crescente para a fluidez do mercado. Convergem ainda quando se trata de alimentar necessidades de fluxos de capitais, da necessidade de maior sustentabilidade legal, estatal e judiciária aos requisitos da preservação das relações privadas e da propriedade, sustentadas nas formas de apropriações e ações financeiras (DEITOS, 2008, p. 39).

Sendo assim, quando fala-se em reforma do estado, é possível saber que há o apoio dos organismos internacionais, quando representar os interesses do mercado. Vale ressaltar que uma das funções do Estado, estabelecida pelo Banco Mundial (1997), é a gestão macroeconômica que está centrada no ajuste estrutural e setorial. As reformas são colocadas como essenciais para manutenção do sistema.

Assim, estando a serviço do capital, o Banco Mundial propõe a necessidade da reforma do Estado. Estabelecem-se algumas estratégias para os Estados nacionais se moverem no mundo, propondo estratégias de verificar a eficiência e melhorá-la, bem como coibir a corrupção. O que se evidencia é que a culpa de os Estados Nacionais estarem em crise recai sobre eles mesmos, alegando-se que esses precisam se modernizar (BANCO MUNDIAL, 1997).

O Banco estabelece, ainda, cinco tarefas consideradas fundamentais que gerariam a redução da pobreza. São elas: formação de uma base jurídica, inexistência de políticas distorcidas, investimentos em serviços sociais que sejam focalizados, proteção de grupos em condições de vulnerabilidade e proteção ao meio ambiente (BANCO MUNDIAL, 1997). Uma dessas tarefas será objeto de discussão do próximo tópico: as políticas focalizadas que visam gerir, de forma eficiente, os gastos sociais.

## 1.6 POLÍTICAS FOCALIZADAS: EXIGÊNCIAS DO PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO

Nesse tópico, pretende-se abordar sobre o processo de financeirização em tempos de neoliberalismo e sua relação com a educação. Como já foi discorrido em tópicos anteriores, diante das demandas exigidas por parte da classe trabalhadora de alguns direitos, o Estado oferta algumas políticas sociais, porém, nessa nova fase do capital, essas políticas são focalizadas.

No processo de financeirização, o capital se reinventa, seu volume de riquezas e seu alcance aumentam cada vez mais. Com isso, “os trabalhadores foram afetados pela nova lógica empresarial, o que pressionou seus rendimentos reais e a distribuição de renda” (CAMARGO, 2015, p. 1).

De acordo com Roma (2013):

O conceito de financeirização é recente na literatura econômica internacional e manifesta-se pela acumulação da riqueza por canais financeiros ou operações bancárias que concorrem com os ativos produtivos no que concerne a risco, liquidez e rentabilidade (ROMA, 2013, p. 5).

No século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para o denominado capitalismo monopolista, é priorizado o aumento na taxa de lucros por meio do controle de mercados. Ocorre, ainda, uma fusão entre capital bancário e industrial (ROMA, 2013).

O regime de Bretton Woods, no período de 1945 a 1973, estabeleceu novas diretrizes para a economia. Nesse período, houve grande crescimento econômico pelo mundo, tendo-se um ambiente financeiro estável. De 1971 a 1973, com o fim desses acordos, fala-se em início do processo de financeirização (CAMARGO, 2015).

Portanto,

[...] pode-se perceber como no período de Bretton Woods a população mundial integrou-se mais ao capitalismo, que passou a dominar a dinâmica da sociedade e sua inserção na economia, ou seja, alterou suas condições de vida e relações econômicas e sociais. Assim, é possível considerar este período como um período de intensificação do capitalismo, uma vez que suas bases foram difundidas e consolidadas nesse intervalo (CAMARGO, 2015, p. 6).

O mercado financeiro internacional e o nacional norte-americano exerceu pressões contra as barreiras impostas por esse regime. Com o seu fim, verifica-se um processo de desregulamentação. A desregulamentação foi de extrema importância para a financeirização, afinal, os mercados financeiros se desenvolveram com as chamadas “transações financeiras globais” (CAMARGO, 2015, p. 9).

Reis (2015) afirma que, no século XX, ocorreu uma acentuação do crescimento das operações financeiras. Ele afirma que a crise não superada nos anos de 1960 fez com que as instituições financeiras e também os seus operadores se tornassem aqueles que decidem sobre distribuição de riqueza e sejam os determinantes da destinação de recursos do Orçamento. É ainda nesse contexto que a dívida pública passou a ser um instrumento que viabiliza a rentabilidade do capital. Nos anos de 1970 ocorre a precarização das políticas sociais, pois isso permite ao capital a elevação de suas taxas de lucros (ROMA 2013).

É nesse período que, com uma forte recessão ocorrendo, o neoliberalismo ganha força. Assim, “esse modelo, conhecido como neoliberalismo, surge como proposta de superar a crise do capital e como projeto de reforma ideológica” (ROMA, 2013). O neoliberalismo ataca duramente as políticas sociais, dentre elas, a educacional.

Fiori (1997) afirma que o Estado neoliberal ganhou espaço no campo teórico chegando às universidades por meio de Hayek. Passou ao campo político efetivando-se, de fato, em 1979, na Inglaterra, por meio de Margaret Thatcher e em 1980, nos EUA.

Assim, após a crise de acumulação dos anos de 1970, o neoliberalismo propõe um Estado que deve investir minimamente em políticas sociais e, portanto, ocorre a articulação do modelo de focalização (BARCO, 2010).

Para Barco (2010):

O objetivo da Focalização é compensar conjunturalmente os efeitos da revolução científica tecnológica e econômica que caracteriza a globalização, ordenando o complemento necessário para garantir políticas de ajuste estrutural. Sob esse modelo, a política social deve atualizar um mínimo de viés social para assegurar o controle político das classes subalternas (BARCO, 2010, p. 2).

Como já falado em tópicos anteriores, as políticas focalizadas nos mais pobres visam manter as classes subalternas sob controle. Porém, são políticas ofertadas minimamente. Essas políticas de focalização têm algumas características, são elas:

a) são promovidas pelo objetivo de eficiência e estão subordinadas a um esquema de acumulação flexível; b) estão subordinadas a um sistema concentrador no econômico e excludente no social; c) promovem a "compensação" no nível microssocial, o assistencialismo focado na pobreza crítica em um contexto caracterizado pela transferência de renda para cima (BARCO, 2010, p. 2).

Verificou-se, portanto, que essas políticas estão subordinadas ao sistema capitalista e vêm apenas como políticas compensatórias, já que não são ofertadas com o objetivo de melhoria efetiva na vida da classe trabalhadora.

Apresentam, ainda, os seguintes objetivos:

[...] reduzir o gasto social; gerir eficientemente os recursos do Estado e criar uma rede de segurança social mínima para controlar a governabilidade do sistema. Os destinatários são os indivíduos e/ou setores classificados como pobres estruturais. São implementadas em um contexto de "alargamento" da esfera do capital - mais mercado - e de redução da "obrigação do Estado" de garantir os direitos sociais, direitos da cidadania (BARCO, 2010, p. 2).

O autor coloca que a preocupação maior dessa lógica de focalização é a redução dos gastos sociais, sendo estes geridos de forma eficiente. Nesse contexto, o Estado assume um papel de apenas controlar, regular, ofertando, como já falado em outros momentos, o mínimo em políticas sociais.

Pode-se afirmar que o processo de financeirização traz em si a desvalorização do trabalho, em que se precarizam as condições de emprego e também de remuneração e, ainda, aumenta o desemprego (DEDECCA, 2010). O processo de aumento de desemprego tem sido evidenciado na sociedade brasileira, principalmente a partir de 2015, em que se anunciava uma "falsa crise" na economia.

Como visto na Figura 1, saúde e educação receberam, juntas, 8,05%, enquanto juros, amortizações e refinanciamentos da dívida, 42,43%. Sendo assim, a "crise" afetou apenas a população, com cortes de empregos e políticas sociais. O

aumento da dívida e seu pagamento não foram afetados.

O neoliberalismo avançou no Brasil em 1990. Nesse momento, os espaços ocupados pela política educacional são transformados em “[...] elementos da financeirização [...]” (ROMA, 2013).

Oliveira (2015) afirma que, a partir dos anos de 1990, iniciando com o Governo Collor, o regime neoliberal foi adotado, trazendo a lógica da privatização, seguindo os ditames do Banco Mundial. Nesse governo, deu-se abertura para que o Brasil intensificasse seu processo de transnacionalização produtiva e financeira.

O governo Itamar deu seguimento a essa lógica e, após seu mandato, Fernando Henrique Cardoso enfatizou mais ainda as reformas neoliberais, com a proposta de Reforma do Estado engenhada pelo ministro Bresser Pereira que: “[...] defendia piamente o enxugamento das despesas do Estado, passando para a sociedade civil e iniciativas privadas a responsabilidade pelas garantias sociais e, entre elas, cabe destacar a educação” (OLIVEIRA, 2015, p. 74).

De acordo com o autor, o governo FHC defendia, ainda, uma universalização do Ensino Fundamental, pois, de acordo com o Banco Mundial, isso geraria a redução de pobreza. Lógica essa que até hoje é fundamentada pelo Banco que considera a educação básica como primordial para o desenvolvimento de uma nação.

A educação é afetada nesse processo, já que ela passa a ser vista como lucrativa. A compra de centros educacionais por grupos chamados de fundos de investimento, torna-se comum. Ocorre também a mercantilização da educação e a oferta de ensino a distância (ROMA, 2013). “A financeirização de Educação é um movimento do capital com objetivo de recuperação de sua taxa de lucro” (ROMA, 2013, p. 8).

Os sistemas de ensino geralmente trazem substituição dos livros didáticos pelas apostilas, com divisão de conteúdos por aulas, disponibilizando também o material do professor. Esses materiais são vendidos para as escolas. Atualmente, um dos grandes centros educacionais que comandam a educação mundialmente é a Kroton Educacional (GOMES, 2012).

A instituição é líder do ensino a distância. Fundada em 1966, em plena ditadura militar, a empresa Kroton fundou o colégio Pitágoras, em 1972, criando também um sistema de ensino que levava o nome do colégio. Em 2010, surgiu a Kroton Educacional, quando foi aberto capital, por parte da empresa, na BM &

Fbovespa. A Kroton Educacional atua do ensino básico ao superior (GOMES, 2012).

Gomes (2012) afirma que:

[...] a Kroton adquiriu mais de 2,5 bilhões de reais desde 2007, com 19 instituições e mais de 300 mil alunos. Entre elas, a maior aquisição da história do setor. A Unopar, cujo foco é o ensino à distância e contava à época com 14528 mil alunos nessa modalidade, foi adquirida pela Kroton no final de 2011 por 1,3 bilhão de reais (GOMES, 2012, p. 27-28).

Com esses números é possível ver o quanto a educação se tornou lucrativa para a instituição. De acordo com Oliveira (2009), o processo de obtenção de lucros, por meio da educação no Brasil, ganhou legalidade a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a LDB nº 9394/1996. Com o ganho de espaço pelo ensino passaram a ser vendidos materiais pedagógicos e pacotes para a educação. Tudo isso inclui “[...] aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas” (OLIVEIRA, 2009, p. 741).

Percebe-se que, a todo o tempo, a educação é bombardeada por instituições privadas que tentam, por meio de venda de livros e apostilas, oferta de curso para formação de professores etc. incutir na escola pública o tipo de educação que o capital espera e necessita para sua sobrevivência.

Nesse capítulo, será discutido sobre o estado capitalista, as políticas sociais, dentre elas a educacional, afetada diretamente pelo processo de financeirização que valoriza o pagamento da dívida pública, dívida esta que prejudica a população ao destinar, por meio do orçamento, mais recursos para o pagamento da dívida do que para as políticas sociais.

A educação ditada pelos organismos internacionais tem ganhado cada vez mais espaços nas instituições de ensino. Esses organismos não apenas têm ditado como deve ser a educação, mas interferindo em todas as políticas sociais. Com o processo de financeirização, vê-se uma emergência de políticas focalizadas, sendo a educação diretamente afetada por esse processo, quando a educação privada é valorizada em detrimento da pública, ocorrendo uma mercantilização do setor.

A educação é apresentada, neste cenário, como aquela que deveria resolver todos os problemas sociais, embora esse setor não disponha de muitos recursos para promoção de uma educação de qualidade.

Não é possível deixar de dizer, porém, que a política educacional, no Brasil, tem percorrido um caminho de lutas, de movimentos de resistência que exigem uma educação de qualidade. Pode-se citar as greves dos profissionais da educação e a ocupação dos estudantes em 2015.

Sendo assim, as discussões promovidas nesse capítulo, possibilitou fundamentos para que fosse possível, no capítulo seguinte, abordar as condicionalidades políticas e ideológicas e as financeiras e educacionais apresentadas no Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná.

## **2 O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO PARANÁ (2011-2017): CONDICIONALIDADES POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS E FINANCEIRAS E EDUCACIONAIS**

O Estado do Paraná tem contraído diversos empréstimos externos. Como já discorrido no capítulo anterior, os países, dentre eles o Brasil, podem contrair empréstimo. Esses empréstimos são, em sua grande maioria, adquiridos para financiamentos de projetos.

Nesse sentido, discutir as condicionalidades políticas e ideológicas e financeiras e educacionais de um projeto é tentar desvendar quais as intencionalidades por trás do seu financiamento. Um desses empréstimos é objeto de estudo dessa pesquisa, sendo realizado junto ao Banco Mundial para financiamento do Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná.

O Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná foi aprovado em 6 de novembro de 2012. Inicialmente, a previsão de investimento total nesse projeto era de US\$ 714,11<sup>14</sup> milhões. Sendo que o Banco Mundial ficaria responsável por financiar US\$ 350 milhões e o restante seria a contrapartida do Estado (PARANÁ, 2014a). O encerramento do Projeto é 30 de novembro de 2019<sup>15</sup> (BANCO MUNDIAL, 2017).

A palavra contrapartida no dicionário significa: “Artigo que se escreve para anular outro mal lançado, em contabilidade. 2 - Aquilo que se dá em troca de outra coisa. 3 - em contrapartida: em compensação, em troca” (DICIONARIO AURÉLIO, 2017, s/p.) Dessa maneira, o interessante é que, em relação à contrapartida do Estado, esse deveria entrar com US\$ 364,11 milhões.

O projeto custou US\$ 713,24 milhões e foi destinado em 25% ao setor de administração pública geral, 22% setor de agricultura, pesca e silvicultura em geral, 19% administração do Governo subnacional, 12% setor de educação em geral, os outros 22% em saúde (BANCO MUNDIAL, 2017).

O manual Operativo do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná coloca que a organização das ações do projeto, ocorreu por meio de dois componentes:

---

<sup>14</sup> Essa era a previsão inicial.

<sup>15</sup> Vigência para implantação das metas, ações e medidas.

No Componente 1, foram contemplados nove Programas com ações finalísticas das Secretarias Estaduais da Agricultura, Meio Ambiente, Saúde e Educação. Estes Programas estão organizados em quatro setores ou subcomponentes: Desenvolvimento Rural Sustentável, Gestão Ambiental e de Riscos e Desastres, Educação e Saúde. No Componente 2, estão contempladas ações de apoio técnico e financeiro à implementação do Componente 1 e às atividades de modernização da gestão do setor público, envolvendo também as Secretarias de Fazenda, Planejamento, Administração e Previdência, Casa Militar (Defesa Civil) e Casa Civil (Controle Interno). As ações deste Componente estão reunidas no Setor Gestão do Setor Público e organizadas em oito subcomponentes: Qualidade Fiscal, Modernização Institucional, Gestão Mais Eficiente de Recursos Humanos, Apoio à Agricultura de Baixo Impacto Ambiental, Apoio à Modernização do Sistema de Gerenciamento Ambiental, Apoio à Gestão de Riscos Naturais e Antrópicos, Educação e Saúde (PARANÁ, 2014a, p. 12).

Nosso inquietamento é em relação à política educacional ofertada pelo Estado por meio do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná. Para tanto, considera-se importante abordar as intenções da elaboração do projeto, explicitado no seu Manual Operativo.

A finalidade apresentada, portanto, para o Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná, seria de modernizar a gestão do setor público e ainda “[...] tornar menos desiguais o acesso às oportunidades econômicas e de desenvolvimento humano” (BANCO MUNDIAL, 2012a, p. 5).

Nesse sentido, a busca do projeto não é de acabar com a desigualdade, mas apenas reduzi-la na medida em que torne o sistema capitalista suportável, evidenciando claramente que o Banco é uma das instituições mediadoras do processo de políticas sociais e econômicas voltada para os interesses do capital.

Abre-se um parêntese aqui para dizer que, assim como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), também tem mostrado “preocupação” com os setores sociais ao atuar no financiamento para desenvolvimento de países considerados “subdesenvolvidos” no Caribe e na América Latina. Assim, a educação é assumida de forma estratégica como a responsável pela superação do “subdesenvolvimento” (DEITOS, 2000).

Em relação à proposta principal do Projeto, o Manual Operativo afirma que:

[...] está em consonância com a estratégia do governo para o desenvolvimento do Paraná, que visa à construção de um “Novo Jeito de Governar”, objetivando a introdução de uma gestão voltada

a resultados. Esta postura, responsável e inovadora, será construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de governo, numa verdadeira nova gestão, focada em resultados efetivos (PARANÁ, 2014a, p. 11)

Esse novo jeito de governar: “[...] se faz com investimentos na capacitação dos servidores, controle dos gastos, modernização na gestão da folha de pagamento, saneamento das finanças, qualidade fiscal e contratualização dos resultados” (PARANÁ, 2014a, p. 11).

Em vários momentos aparece, no manual operativo, a necessidade de modernizar a gestão do setor público e também a gestão da receita. Sobre isso, Carvalho (2009) mostra que o novo contexto de produção e de orientação política e econômica exige a reinvenção das instituições, um novo paradigma de administração que, a partir da reforma do Estado em 1990, e a interferência dos organismos internacionais (BANCO MUNDIAL, FMI etc.), consolidou-se hegemonicamente a ideia de um Estado ineficiente e inoperante que deve ser reformado. Sendo que:

Nessa nova fase, parte-se da ideia de que, no capitalismo global, a presença do Estado é imprescindível, motivo pelo qual lhe é atribuída outra qualidade, e defende-se a reinvenção ou a reforma do Estado. [...]. Nessa reforma, na perspectiva de seus proponentes, o Estado deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e diversificar as fontes de financiamento (CARVALHO, 2009, p. 1145).

A reforma do Estado é proposta pelo Banco Mundial, sob a justificativa de combate à má administração pública e ampliar o investimento do Estado. Segundo Zanardini (2007):

Para diminuir a intervenção do Estado na economia, melhorar a sua capacidade de gestão e instituir o controle público sobre a máquina estatal, a reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado, é proposta a partir da implementação da chamada administração pública gerencial. Esse “paradigma” é apresentado como a solução para a incapacidade administrativa do Estado, na medida em que substituiria o modelo racional-legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública (ZANARDINI, 2007, p. 247).

Assim, em relação ao “[...] modelo burocrático de administração, parece haver o entendimento de que um “novo” Estado não poderia conviver com uma perspectiva de administração arcaica [...]” (ZANARDINI, 2007, p. 248) definida por eles como pertencente ao contexto da modernidade, o novo modelo de reforma deveria propor inovação.

Percebe-se que:

Através da implementação da propalada administração pública gerencial, visa-se à reorganização do Estado via a adoção de critérios de gestão que oportunizem a redução de custos, uma maior articulação com a sociedade para a definição de prioridades e a cobrança de resultados. Pretende-se, nesta lógica, tendo em vista a reprodução da ideologia do capital, a instituição de um aparelho de Estado eficiente e orientado pelos valores do novo paradigma de sociedade; um Estado racional de fato (ZANARDINI, 2007, p. 252).

Com essas ações da reforma, o essencial, para o Estado, é o controle sobre os resultados, reafirmando o “[...] estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica” (ZANARDINI, 2007, p. 252). Portanto, busca-se a racionalidade do Estado que deve ser eficiente.

Sendo assim, a política de avaliação é um controlador de resultados, assunto que será discutido nos próximos tópicos. O Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná abarca o financiamento de diversas políticas sociais como educação e saúde. Neste capítulo, o enfoque será o financiamento da política educacional.

## 2.1 CONDICIONALIDADES FINANCEIRAS E EDUCACIONAIS

Abordar financiamento para a educação é um assunto um tanto quanto complexo, principalmente porque, ao fazermos isso, é preciso ter clareza de qual é a concepção de educação vigente. Se considerar que o financiamento é um meio para se atingir determinados fins, é necessário tirar a venda dos olhos e questionar: que tipo de educação os organismos internacionais querem ao destinar determinado valor a essa política social? Quais as condicionalidades exigidas ao firmar empréstimos com os países?

A escola burguesa que se consolidou, a partir do século XIX, e que tem sua base no próprio sistema produtivo, traz em si o objetivo de atender os anseios da

classe que detém os meios de produção. Nesse sentido, a educação por ela ofertada busca a formação da mão de obra trabalhadora, fazendo uso do discurso legitimador do sistema.

A partir dos anos de 1980, o modelo toyotista que havia tido espaço nas empresas tomou seu lugar também nas escolas, mudando a forma de o Estado se colocar em relação à educação. De provedor ele passou a avaliador. O toyotismo, criado no Japão, propõe métodos flexíveis de trabalho e controle centralizado da produção. Nesse sistema, o trabalhador não é mais visto apenas como aquele que trabalha, mas sim como aquele que também deve pensar e desenvolver um trabalho que atenda as suas exigências. O trabalhador deve se envolver com a empresa, ser criativo, ter iniciativa e se adaptar às mudanças. No mesmo sentido, a escola deve atender ao sistema. Essa deve incentivar o espírito empreendedor, a competição, o colaboracionismo etc. (MORAES, 2007).

As políticas educacionais, portanto, passam a ser orientadas pelo neoliberalismo, que impõe a exigência da formação de trabalhadores aptos para o mercado de trabalho. Quando as exigências impostas à escola não são cumpridas, atribui-se a ela a ineficiência e a ineficácia, o que retira do Estado a responsabilidade sob a educação (AMARAL; KEHLER; FERREIRA, 2012).

Com base em padrões toyotistas, que exigem um trabalhador flexível, a escola recebe a incumbência de formar um indivíduo que saiba ler e escrever e que tenha capacidade em operar máquinas. Porém, ela já não é mais a única formação necessária, é preciso ter visão aberta e espírito empreendedor, para conquistar um lugar no mundo do trabalho.

Portanto, a escola tornou-se um espaço de incutir ideologias capitalistas. Para os organismos internacionais, é necessário, cada vez mais, avaliar a escola e os alunos, pois é por esse meio que se encontra a culpabilização dos indivíduos que não conseguem, mais tarde, ao adentrar o mundo do trabalho, alcançar o tão sonhado emprego. Esses acabam conformando-se com o sistema, afinal, eles que não se “esforçaram o suficiente”.

Althusser, ao analisar a sociedade, afirma que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado (encontra-se na superestrutura, considerado por ele como um meio de luta). Ela é um dos elementos mais importantes de reprodução ideológica (ALTHUSSER, 1985).

Para ele, os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) “[...] funcionam

primeiramente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo, simbólica (ALTHUSSER, 1985, p. 70)". Portanto, quando o Estado dirige o AIE, essa direção ocorre de acordo com quem está no poder (classe dominante).

Ele afirma que a escola:

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre o aparelho do estado Familiar e o aparelho do Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em Estado puro (moral, educação, cívica, filosofia) (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Nesse sentido, é durante a fase em que a criança vai à escola e ainda sofre influências por parte da família que as ideologias dominantes são mais fáceis de serem inculcadas. Althusser (1985) discute, ainda, que a escola como AIE cumpre a função de transmissão desses saberes. Ele afirma que:

[...] o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra ao antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar (ALTHUSSER, 1985, p. 77).

De acordo com Althusser (1985), a escola capitalista ensina o "como fazer" (conhecimentos mínimos necessários para o interesse do capital). Formam-se indivíduos que, além de saber o "como fazer", ainda cumpra as regras morais da sociedade, pois, no capitalismo, a escola cumpre uma função social, formando o trabalhador e consumidor.

Sendo assim, "a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente [...]" (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

A escola capitalista que hoje se apresenta aos trabalhadores, embora seja um elemento importante para formação da consciência, está envolta de contradições que "impedem" que, sozinha, realize o processo de ruptura do sistema. Quando apresentada como transformadora, propõe-se que sua função seja apenas adequar os sujeitos às normas sociais. Assim, a escola "[...] ensina o "know-how" mas sob

formas que assegurem a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática” (ALTHUSSER, 1985).

Essa escola vem inculcada de várias ideologias, que passam a culpabilizar a escola pelos seus resultados. Sob esse viés, descentralizar a gestão tanto no aspecto administrativo como financeiro significa responsabilizar as instituições escolares pelos fracassos ou sucessos dos alunos, em termos de rendimento escolar, sendo estes definidos por avaliações externas e racionalização de gastos. Isso inclui incentivar a captação de recursos nas parcerias público-privada e ainda por meio do voluntariado (JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Formar para atender as exigências do capital significa ter alunos e professores com a mente “formatada” de acordo com os ditames da classe dominante. Isso ocorre de forma ideológica ou ainda de forma repressiva quando, por exemplo, em caso de greves de professores, ou ainda mobilização de alunos, o Estado utiliza o poder de polícia para reprimir os professores e alunos.

Paulo Netto (1996) chama de controle social exercido pelo Estado, quando este, ao mesmo tempo em que maximiza o controle dos resultados, minimiza o investimento. O financiamento da educação, nos dois casos, não recebe um atendimento prioritário se comparado a outros setores.

Verifica-se, portanto, que o discurso de necessidade, de priorizar a educação básica, não significa investir na educação e sim controlar ao máximo, de forma que tanto os alunos quanto os professores estejam “conformados” com o sistema. Essa conformação ocorre tanto pelas avaliações de larga escala como pela formação de professores.

Isso tem estreita relação com os valores destinados a cada programa educacional. Talvez aos olhos de um mero espectador os valores são altíssimos, porém, para quem se atém a olhar de forma mais profunda para o financiamento da educação, pode verificar que esses valores apenas correspondem ao tipo de educação que se espera por parte de quem domina o sistema, pois, quando se fala em educação de qualidade para a formação do ser social, verifica-se que esses valores não são suficientes.

O Banco Mundial, assim como outros organismos internacionais, tem, em especial, a partir dos anos de 1990, com a Reforma do Estado, atuado no Brasil e em outros países dependentes de empréstimos na intervenção das políticas sociais.

O Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná vem ao encontro dessa afirmação, considerando que esse, assinado em convênio pelo Governo do Paraná e pelo Banco Mundial, propõe diversas condicionalidades para a oferta dessas políticas.

Sendo assim, em relação à política educacional, os três programas propostos (Sistema de Avaliação da aprendizagem, Formação de Professores e Renova Escola), caminham no sentido de uma propalada necessidade de melhoria na qualidade da educação, já que o discurso predominante é de falta de eficiência e eficácia na educação.

Assim, considerando que os relatórios de monitoramentos realizados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) buscam constatar o que foi realizado ou não nos programas e que, carregando discurso político, não buscam mostrar os problemas estruturantes que, na realidade, ocorrem. Dessa forma, a partir desse momento, considera-se necessário fazer uma análise de algumas categorias usadas nos documentos do Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná, são elas: avaliação, qualidade, eficiência e eficácia.

Para analisar a parte do financiamento do projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná, foram utilizados documentos como: o contrato 8201-BR, os relatórios periódicos e, ainda, o Manual operativo do Projeto nos volumes 1 e 4.

Segundo Deitos (2000), o BID apresenta diversas condicionalidades na concessão de empréstimos aos países. Dentre essas, há regras gerais que não são estabelecidas apenas pelo banco, mas por outros organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial.

Dentre os conjuntos de procedimentos tomados pelo Banco está o de enviar especialistas para programar e, posteriormente, aprovar, executar, supervisionar e, ainda, avaliar os projetos nos países que foi concedido o empréstimo. Há, portanto, um acompanhamento intensivo dos projetos aprovados pelo Banco, sendo que:

[...] o Banco exige do mutuário um cronograma de despesas devidamente documentado, em que constituirá parte do contrato de empréstimo. Exige também, relatórios periódicos, declarações financeiras e avaliações dos resultados do projeto (DEITOS, 2000, p. 165).

Verifica-se, portanto, essas exigências no contrato de empréstimo do Programa Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.

O financiamento do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná foi aprovado, junto ao Banco Mundial, em 12 de dezembro de 2013, e se efetivou em 13 de janeiro de 2014. Esse “constitui um tipo de financiamento inédito até o momento no Estado, em que há o comprometimento com investimentos estratégicos em setores que promovam o desenvolvimento econômico e social” (PARANÁ, 2014c, p. 7).

Segundo Prando<sup>16</sup> (2013, p. 40), o BIRD, sendo responsável por supervisionar o projeto, tem a função de: “Monitorar o progresso do projeto; Oferecer aconselhamento; Assegurar o uso correto dos recursos do empréstimo; Assegurar que as licitações estejam de acordo com as normas do Banco Mundial e do Acordo de empréstimo” (PRANDO, 2013, p. 40).

Já o governo, no processo de implementação do Projeto, deve:

- Realizar as compras e licitações de bens e serviços seguindo o Acordo de Empréstimos e as Normas do Banco;
- Realizar o gerenciamento de todo o Projeto;
- Elaborar os relatórios que retratam o andamento físico-financeiro do projeto;
- Manter os manuais operativos atualizados;
- Contratar os consultores, conforme previsto nos planos do projeto;
- Supervisionar os contratos e os pagamentos efetuados aos credores (PRANDO, 2013, p. 40-41).

Já a Secretaria do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL) assessora o Governador do Estado, em “[...] funções de planejamento, coordenação e controle da ação geral do Governo, dos assuntos e programas intersecretariais, bem como da organização base do sistema de planejamento e organização institucional.” (SEPL, 2017, p. 1). No Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, a função da SEPL é:

A Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL) será responsável pela gestão do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, o qual envolve sete Secretarias de

---

<sup>16</sup> Prando (2013), em seu texto de conclusão de Curso, aborda “Fatores Críticos de Sucesso na Implementação de Gerenciamento de Projetos: O caso do Projeto multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná- Banco Mundial”. Foi o único texto encontrado pela autora que aborda especificamente o Projeto multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.

Estado e quatro Autarquias Públicas. Para tanto, foi instituída, através do Decreto Estadual nº 5.133/2012, no âmbito da Coordenação de Desenvolvimento Governamental da SEPL, uma Unidade de Gerenciamento do Projeto (UGP) e um Comitê Gestor [...] (PARANÁ, 2014a, p. 31).

Sendo assim, ela é a responsável por gerir o Projeto. A partir desse momento, será abordado, mais especificamente, sobre o financiamento para o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.

O Estado do Paraná, assim como outros estados brasileiros, busca financiamentos junto a instituições financeiras nacionais e internacionais, para elaborar, implementar e executar programas e projetos (PRANDO, 2013).

De acordo com o Banco Mundial (2012b),

O instrumento de empréstimo foi definido com base nas necessidades do Governo e para alavancar os benefícios da operação financiada pelo Banco para maior alcance. O primeiro componente financia cerca de US\$ 315 milhões do programa de despesas, o que significa que o Banco vai desembolsar, periodicamente, até 50% do Programa de Gastos Elegíveis (EEPs) (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 61).

Ainda de acordo com o Banco Mundial (2012b):

A coordenação do Projeto será realizada pela SEPL [...]. O desenho do Projeto permite que as operações de FM do dia-a-dia, inclusive a execução orçamentária e processamento da transação, sejam realizadas por divisões orçamentárias e administrativas das Secretarias de Estado (por exemplo, saúde, educação). A SEPL arcará com as responsabilidades fiduciárias primárias do Projeto. Essas responsabilidades serão assumidas pela *Coordenação de Desenvolvimento Governamental – CDG* (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 59).

A criação da Unidade de Gerenciamento do Projeto (UGP) ocorreu na Secretaria de Planejamento, com o Decreto nº 5.133, de 2 de junho de 2012. A nomeação dos integrantes se deu pela Resolução nº 02/2014/SEPL, de 22 de janeiro de 2014. Com relação ao monitoramento do projeto e sua execução e à supervisão das atividades realizadas, designou-se o Comitê Gestor do Projeto por meio da Resolução nº 03/2014/SEPL, de 22 de janeiro de 2014 (PARANÁ, 2014c, p. 12).

O relatório de Monitoramento do Projeto afirma que: “A sistemática de

monitoramento adotada pela Unidade de Gestão do Projeto (UGP) foi construída com a aplicação da metodologia Modelo Lógico<sup>17</sup> (PARANÁ, 2014c, p. 11).

A data de aprovação do projeto é 6 de novembro de 2012 e a data de encerramento é 30 de novembro de 2019 (BANCO MUNDIAL, 2018). No Contrato de Empréstimo nº 8201 – BR e Contrato de Garantia e Carta de Desembolso do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná (PARANÁ, 2016a), o mutuário ficaria responsável por emprestar US\$ 350.000.000 (350 milhões), podendo ser, este montante, convertido por meio da conversão da moeda (PARANÁ, 2013).

Em relação à taxa de abertura do empréstimo (dívida do mutuário), o valor seria um quarto de um por cento, ou seja, 0,25%. Dessa forma, “os juros devidos pelo mutuário por cada período de juros será a uma taxa igual a taxa de referência para a moeda do empréstimo mais o Spread Variável” (PARANÁ, 2013, p. 362).

A gestão financeira será mantida pelo mutuário que:

[...] através da SEPL, elaborará e fornecerá ao Banco como parte de cada Relatório do Projeto, relatórios financeiros interinos não auditados e relatórios customizados de despesas para o Projeto, conforme definido no Manual Operacional do Projeto, cobrindo o semestre pertinente, em forma e substância satisfatórias ao Banco (PARANÁ, 2016a, p. 399).

Por meio da Secretaria de Planejamento, o mutuário deve fornecer ao Banco, anualmente, em 21 de fevereiro e 31 de agosto, relatórios do projeto. Após dois meses de efetividade do financiamento o mutuário criaria e manteria “uma unidade de coordenação dentro da SEPL” e “um comitê de gerenciamento de projetos” (PARANÁ, 2013, p. 387).

A data para o pagamento do financiamento anual é 15 de abril e 15 de outubro. O registro do empréstimo ocorre no Banco Central do Brasil que for o avalista (PARANÁ, 2016a).

A partir desse momento, considera-se necessário discutir os financiamentos para o componente da educação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.

---

<sup>17</sup> “[...] o modelo lógico serve como um organizador para desenhar avaliação e medidas de desempenho, focalizando nos elementos constitutivos do programa e identificando quais questões devem ser colocadas para avaliação e quais medidas de desempenho são relevantes” (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 5).

Em sua descrição, a educação é apresentada na parte 1, que tem como título “Promover o Desenvolvimento Humano e Econômico Equitativo e Ambientalmente Sustentável”. Busca-se promover:

- (a) Sistema de Avaliação de Aprendizagem  
Implementação do sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos da SEED e realização de testes e de atividades de divulgação
- (b) Programa de Formação de Professores  
Melhoria das qualificações e habilitações dos professores na rede de escolas do Mutuário (Rede Pública Estadual), por meio de treinamento em universidades para professores em serviço.
- (c) Melhoria das Instalações Escolares do Estado (Renova Escola)  
Reabilitação, reparação e em alguns casos, a ampliação das escolas estaduais existentes do Mutuário, por exemplo: laboratórios de ciências, bibliotecas, laboratórios de informática, mobiliário escolar e alguns equipamentos (PARANÁ, 2016b, p. 8-9).

Na parte 2, intitulada “Assistência Técnica para Gestão Pública mais Eficaz e Eficiente” é proposto para a educação:

- (a) desenvolvimento e criação de um novo sistema de avaliação da aprendizagem;
- (b) avaliação do impacto de programas de desenvolvimento selecionados no terreno do Mutuário; e
- (c) desenvolvimento de um sistema integrado para a gestão da infraestrutura e de equipamentos das escolas do Mutuário (PARANÁ, 2016b, p. 11).

Em relação aos custos do Sistema de Avaliação de Aprendizagem, a previsão inicial era de R\$ 25.325.600 (PARANÁ, 2017), em que são incluídos Serviços técnicos profissionais para o desenvolvimento do sistema, aplicação das avaliações e divulgação dos resultados e Equipamentos e materiais permanentes (PARANÁ, 2014b, p. 38).

No Programa de Formação de Professores, prevê-se, ainda, que os gastos elegíveis relacionados ao programa devem constar em um relatório financeiro elaborado pelo responsável e encaminhado para ser apreciado pela UGP, para que possa ser realizado o seu acompanhamento. O custo total “previsto por componente do Programa Formação em Ação” era de R\$ R\$ 119.860.013 (PARANÁ, 2017).

Em relação ao Programa Renova Escola, a SEED é a responsável pela sua gestão. São elaborados relatórios financeiros e relatórios de monitoramento dos indicadores e ainda Relatórios de Monitoramento quanto às Salvaguardas do Banco

Mundial (PARANÁ, 2014a). O custo total previsto por componente do Programa Renova Escola era de R\$. R\$ 322.045.310 (PARANÁ, 2017).

As tabelas abaixo apresentam os valores destinados tanto às políticas sociais quanto à área da educação pelo Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná.

Previsão de valor total do projeto	Setor de administração pública geral	Setor de agricultura, Pesca e silvicultura em geral	Administração do governo subnacional	Setor de educação em geral	Saúde
100%	25%	22%	19%	12%	22%
713,24	178,31	156,9128	135,5156	85,5888	156,9128

**Tabela 1** - Valores destinados aos setores contemplados pelo Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná em US\$.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Banco mundial (2017).

Pode-se verificar que a educação é a que menos recebe financiamento, em relação aos outros setores. Isso apenas evidencia que o financiamento da educação não é prioritário, pois essa recebe 12% do valor total previsto, enquanto o setor de administração pública geral, 25%.

Na Tabela II consta quanto cada programa contemplado pelo Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná deveria receber, vale lembrar que mostra-se a previsão, já que não é possível apresentar resultados conclusivos, considerando que o Projeto ainda está em vigência.

Valor total do projeto	Previsão para sistema de avaliação de aprendizagem	Previsão para programa de formação de professores em universidades para professores em serviço por componente	Previsão para melhoria das instalações escolares do estado (renova escola) por componente
Us\$ 713,24	R\$ 25.325.600	R\$ 119.860.013	R\$ 322.045.310

**Tabela 2** - Valores destinados a programas educacionais contemplados pelo projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná

FONTE: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Paraná (2017).

O total de reais destinado a esses programas é de R\$: 467.230.923<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> A conversão de US\$ para R\$ não foi feita pela autora.

Portanto, considera-se importante, nesse momento do texto, apresentar os valores já executados pelo Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná no período de 2012 a 2017.

<b>Programas</b>	<b>Executado e acumulado dez/ 2012 à dez/2016</b>	<b>Executado ate jun/2017</b>
Sistema de avaliação da aprendizagem	R\$ 9.738.048	0
Formação de professores	R\$ 9.656.592	R\$ 6.776.48
Renova Escola	R\$ 155.527.651	R\$ 11.709.479

**TABELA 3** – Valores executados de dez/2012 a jun/2017 no setor educação pelo Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná.

FONTE: SEPL (2017).

Sendo assim, no primeiro semestre de 2017, o único programa que não executou nenhum valor foi o Sistema de Avaliação da Aprendizagem. Abaixo, uma tabela com os valores dos saldos a serem executados até a conclusão do Projeto:

<b>Programas</b>	<b>Saldo total para execução</b>
Sistema de avaliação da aprendizagem	R\$ 15.587.552
Formação de professores	R\$ 63.426.934
Renova Escola	R\$ 154.808.180

**TABELA 4** – Valores a serem executados até o final do Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná

FONTE: SEPL (2017).

Em relação ao Programa Sistema de Avaliação de Aprendizagem, no período de 2012-2013, realizaram-se três avaliações, sendo aplicados testes de português e de matemática. A primeira em novembro de 2012, a segunda em abril de 2013 e a terceira em outubro de 2013. Já em 2014, houve o atendimento de 850 escolas, executando-se ações na perspectiva de melhorar o desempenho dos alunos (PARANÁ, 2014c).

Sobre a melhoria na qualidade de ensino, o relatório de Monitoramento do Projeto (PARANÁ, 2014c) dispõe que:

Para o cumprimento desta meta foram consideradas as avaliações realizadas em 2012-2013, uma vez que não houve aplicação de prova para 500 mil alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática em 2014, em virtude de dificuldades operacionais e

orçamentárias. O indicador de desembolso “Sistema de Avaliação da Aprendizagem funcionando e operando” foi considerado cumprido, com a realização da primeira avaliação em 2012, período que antecedeu a assinatura do Acordo de Empréstimo (PARANÁ, 2014c, p. 27-28).

No ano de 2015, não foi realizada a avaliação como estava prevista, sendo que o relatório de Monitoramento do segundo semestre de 2015 previa a necessidade de ver uma reprogramação das avaliações para 2016 e 2017, devendo ocorrer uma no final de 2016 e uma em 2017 (PARANÁ, 2015b).

O relatório de monitoramento referente ao primeiro semestre de 2016 coloca que, em decorrência de greves<sup>19</sup> por parte dos professores e restrições orçamentárias, em 2015 e no primeiro semestre de 2016 não foram realizadas avaliações (PARANÁ, 2016c).

Como houve prorrogação no contrato do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná,

[...] discutiu-se com o especialista do setor do Banco Mundial a ampliação do número de avaliações com: a) uma avaliação para o 9º ano do EF e 3º ano do EM no 2º semestre de 2016; b) uma avaliação para o 6º ano do EF e 1º ano do EM no 1º semestre de 2017; c) uma avaliação para o 9º ano do EF e 3º ano do EM no 2º semestre de 2017; e d) uma última para o 6º ano do EF e 1º ano do EM no 1º semestre de 2018.

Discutiu-se ainda que a disseminação dos resultados ocorreria nos semestres subsequentes à realização das avaliações (PARANÁ, 2016b, p. 36).

O relatório do Segundo Semestre de 2016 dispõe que, em 2017, ficou acordado com o Banco Mundial a realização de duas avaliações, uma a ser realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e médio ao se iniciar o ano letivo, e outra para o final do ano. Ficou acordado ainda a inclusão da EJA nas avaliações (Ensino Fundamental e médio). Quanto aos alunos indígenas, a prova deveria ser nas línguas gaurani e kaingang (PARANÁ, 2016c).

Em relação ao primeiro semestre de 2017, alega-se a não realização das

---

<sup>19</sup> “A greve dos professores e funcionários da rede pública de ensino do estado do Paraná em 2015 durou 46 dias, uma das maiores da história do estado. Ela teve início no dia 25 de abril e foi encerrada em 09 de junho, em assembleia com cerca de 10 mil servidores realizada no estádio Vila Capanema, em Curitiba.” (BOZZA; SOUZA, 2014, p. 175). Em relações as reivindicações: “A APP havia exigido que o “pacotão”, medidas impopulares de austeridade fiscal enviadas à Assembleia pelo governador Beto Richa (PSDB), fosse retirado de pauta. Entre as medidas estava a mudança do regime de previdência dos servidores do estado, da Paraná Previdência” (BOZZA; SOUZA, 2014, p. 176).

avaliações por conta da abertura de licitação para contratação da empresa que realizaria as provas. Nenhuma atendeu ao edital, ficando a contratação a ser realizada no segundo semestre (PARANÁ, 2017).

Sobre o Programa Formação em Ação, em 2013 foram realizadas oficinas, porém, no primeiro relatório de 2014, só consta apenas que, neste ano, foram realizados textos e também roteiros relacionados às disciplinas da educação básica que estão no currículo (PARANÁ, 2015a).

Em relação às oficinas, o relatório do segundo semestre de 2014 coloca que:

Para o indicador de desembolso “Percentual de professores participando de oficinas para a troca de experiências”, com o objetivo de aproximar o cálculo à realidade da execução, foi proposto e aceito pelo Banco na Missão de março de 2015 um ajuste na base de cálculo. Este procedimento resultou na alteração do protocolo de verificação do cálculo do percentual de participação do número de professores nas oficinas, o qual passa a ter como referência o número de professores ativos nos meses de realização das oficinas, informado pelo Departamento de Recursos Humanos (PARANÁ, 2014c, p. 28).

As metas do PDE<sup>20</sup> no ano de 2014 foram comprometidas, considerando que houve interrupção da parceria com as Instituições de ensino superior temporariamente. O relatório dispõe que: “[...] para revisão de meio termo, os valores das metas e a linha de base para o cálculo do indicador relacionado aos concluintes do PDE deverão ser ajustados à realidade da execução” (PARANÁ, 2014c, p. 29).

O Relatório do segundo semestre de 2015 (PARANÁ, 2015b) dispõe que a meta das oficinas no ano foi atingida mesmo com a greve dos professores que ocorreu de 9 de fevereiro e 9 de março, e de 26 de abril a 9 de junho de 2015.

Sobre o PDE, ressalta que a turma de 2015 iniciou suas atividades em fevereiro de 2016, ingressando nesse ano 1.874 professores. Assim,

A SEED apresentou dados de materiais produzidos até o final de 2015. Destacam-se: a) 7.847 artigos científicos publicados; e b) 5.180 materiais didático-pedagógicos publicados. Esses dados sofrerão pequenos ajustes após a finalização da revisão documental

---

<sup>20</sup> Programa de desenvolvimento Educacional. Sua implementação ocorreu pelo Decreto nº 4.482 de 2005. O programa foi instituído pela Lei Complementar 103 de 15 de Março de 2004 e regulamentado pela lei Complementar 130 de 14 de Julho de 2010, com alterações subordinadas ao projeto financiado pelo Banco Mundial. Considerando que muitos profissionais atuantes no Ensino Médio não tinham possibilidade de ascensão na carreira, o programa tornou-se efetivo a partir de 2007 (PARANÁ, 2014c).

da turma que concluiu o Programa em 2015 (PARANÁ, 2015b, p. 32).

Em 2016, houve superação da meta prevista. No primeiro semestre deste ano, foram realizadas 3.428 oficinas, capacitando 29.909 técnicos e 77.606 professores. Em relação ao PDE, 2000 vagas foram abertas além das já existentes (PARANÁ, 2016b). O relatório do Segundo Semestre de 2016, coloca que a meta prevista para o ano foi superada, sendo realizadas, ao todo, 6.789 oficinas, capacitando 27.878 técnicos e 74.742 professores (PARANÁ, 2016c).

O relatório de monitoramento do primeiro semestre de 2017 afirma que as oficinas foram ofertadas, sendo 26 delas focadas na avaliação externa e interna. Dos 28 conteúdos diferentes trabalhados, dois eram sobre os agentes educacionais e sua importância na escola. Há continuidade do PDE pela turma 2016 (PARANÁ, 2017).

De acordo com o relatório, em relação ao programa Renova Escola, as metas do período 2012-14 foram atendidas, sendo que, em 2014, foram entregues 216 estabelecimentos com melhorias nas condições de uso e realizaram-se obras de ampliações e reformas, sendo o investimento total de R\$ 32.996.759,00 (PARANÁ, 2014c).

Em relação a equipamentos e mobiliários, o relatório destacou que 338 escolas foram atendidas no segundo semestre de 2014, priorizou-se escolas “em situação crítica”, recebendo alguns itens:

[...] forno, fogão industrial, *freezer*, refrigerador industrial, mesa para biblioteca, arquivo de aço, estante de dupla face, cadeiras para biblioteca, estante em aço, tampo e assento para carteira, carteira especial, banquetas para laboratório, mesa para refeitório e mesa para reunião, utensílios de cozinha e refeitório (PARANÁ, 2014c, p. 29).

Ao todo, no final de exercício de 2014, destacou o relatório que foram atendidas 719 escolas que receberam equipamentos e mobiliários (PARANÁ, 2014c).

Em 2015, houve poucos avanços em:

[...] função da revisão dos processos internos da SEED no que diz respeito ao planejamento, acompanhamento, monitoramento e recebimento das obras do Renova Escola. Observa-se que não foi concluído o trabalho da sindicância interna para apuração das irregularidades apontadas no Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas do Estado no exercício 2014 (PARANÁ, 2015c, p. 31).

De acordo com o governo, algumas medidas foram realizadas em relação à execução de obras, uma delas referente à contratação de reparos descentralizados, sendo que não mais ocorre por carta-serviço, mas sim por pregão eletrônico (PARANÁ, 2015a). Relata, ainda, que, no ano de 2015, houve o atendimento de 36 escolas, 34 no programa de reparos e 2 com obra de ampliação.

O relatório de prestação de contas destacou que, em relação à distribuição de mobiliários-equipamentos, 86 escolas saíram da situação crítica. Deu-se início a 8 construções de escolas indígenas e foi prevista, ainda nessas escolas, a construção de 14 quadras, não sendo cumprido esse objetivo, pois não ocorreu liberação de recursos federais (PARANÁ, 2015a).

É importante ressaltar um fato que teve repercussão nas mídias. Em meio a vigência do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, e ainda do Programa Renova Escola, voltado a destinação de recursos para melhoria da infraestrutura das escolas do Estado, a Operação Quadro Negro foi aberta em 2015 para investigar desvio de recursos públicos em obras de construção e reforma de escolas do Estado do Paraná (GAZETA DO POVO, 2017a, p. 1).

A Operação Quadro Negro,

Deflagrada há pouco mais de dois anos, em junho de 2015, a Operação Quadro Negro aponta um desvio de ao menos R\$ 18 milhões alocados para obras em escolas do Paraná, a partir de contratos firmados entre a empresa Valor Construtora e a Secretaria de Educação durante o primeiro mandato de Beto Richa (PSDB) no governo estadual, de 2011 a 2014 (GAZETA DO POVO, 2017b, p. 1).

A operação ainda está em andamento ouvindo e punindo os envolvidos, sendo que em agosto de 2017, o Ministério Público pediu a condenação de 21 envolvidos (ROSSINI, 2017, p. 1).

Em 2016, no primeiro semestre, foram realizadas 18 obras de reformas. O relatório do primeiro semestre de 2016 aponta a conclusão do trabalho que ressalta as irregularidades referentes ao programa que foram apontadas no Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas do Estado no Exercício 2014 por parte da comissão de sindicância (PARANÁ, 2016b).

Devido às recomendações do Tribunal de Contas e também do Banco Mundial realizou-se um trabalho em que (PARANÁ, 2016b):

- - Foram auferidos e ratificados os serviços de medições das 81 obras que já tinham sido concluídas;
- - Ficou acordado, junto com o Banco, que serão aceitas obras com desvio de menos de 5%, como elegíveis, porém, essas não devem ter impactos estruturantes e 13 obras foram consideradas não elegíveis. Dessas 13, duas obras tiveram os valores “[...] deduzidos do quarto desembolso do projeto” (PARANÁ, 2016b, p. 37).
- - E ainda:

O resultado do levantamento descrito no item b resultou nas definições da UGP, e ciência da SEED, de que os pagamentos realizados para as outras 11 obras que apresentaram divergência, consideradas não elegíveis, foram identificadas nos quatro primeiros desembolsos e deverão ser abatidas da próxima prestação de contas do projeto (6º desembolso — segundo semestre de 2016) (PARANÁ, 2016b, p. 38).

Sendo assim, as 13 obras foram retiradas da contagem numérica das escolas reformadas e/ou ampliadas, totalizando 328 obras realizadas até o presente relatório (PARANÁ, 2016b, p. 38). Já o relatório do segundo semestre coloca que foram realizadas, nesse semestre, 12 obras (PARANÁ, 2016c). Em 2017, a SEED pretendia concluir “[...] o levantamento da elegibilidade e regularidade de mais 19 obras que estavam em andamento em 2014 [...]” (PARANÁ, 2016b, p. 38).

O relatório de monitoramento do primeiro semestre dispõe que:

No primeiro semestre de 2017 foi dado início ao Programa Brigada Escolar que é focado na: (i) adequação das instalações físicas; (ii) fornecimento de equipamentos específicos; (iii) e, formação de brigadistas nas escolas; (iv) e, elaboração de plano de abandono de cada escola. A meta é envolver as 540 unidades escolares apoiadas pelo Programa Renova Escola. As escolas foram analisadas e classificadas de acordo com graduação de 1 a 4, estabelecida pelo Corpo de Bombeiros. A grande maioria das escolas está classificada em grau 1 e 2 o mais simples, sendo que, até o momento 79 obras estão sendo executadas (PARANÁ, 2014c, s/p.).

Ainda no primeiro semestre de 2017, eles colocam que 94 escolas receberam equipamentos e mobiliários. A obra de reforma e ampliação de 19 escolas estaduais foi concluída nesse semestre (PARANÁ, 2017).

Nesse tópico foram discutidas as condicionalidades financeiras e

educacionais do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná. Verificou-se os valores destinados a cada programa educacional contemplado por ele e, ainda, como ocorre o processo de financiamento.

Pode-se constatar que a educação de qualidade, que muitos profissionais do setor almejam, está longe de acontecer diante dos recursos destinados a ele. Percebe-se que os objetivos propostos no uso dos recursos vêm ao encontro da proposta de uma educação que forme para o capital, proposta esta que vem sendo reafirmada há alguns anos pelos organismos internacionais. Assunto este que será discutido no nosso próximo tópico sobre as condicionalidades políticas e ideológicas.

## 2.2 CONDICIONALIDADES POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS

O trabalho é fundamental para constituição do homem, pois este, ao transformar a natureza, estabelece uma relação diferenciada em relação a sua própria natureza (MARX; ENGELS, 1998). Na sociedade capitalista, ele é explorado e controlado pelo capital.

Nesse sentido, educar para o trabalho na sociedade capitalista significa educar para a formação de trabalhadores para geração de riquezas. Assim, a característica principal do trabalho, que é a formação da consciência humana, fica subjugada a um conceito de trabalho, que é uma atividade que resulta em acumulação nas mãos de poucos.

Nesse cenário, a escola é vista como aquela que precisa formar mão de obra. Para isso, é necessário que ela trabalhe com ideologias capitalistas para formação de consciências. Sendo assim, todo um sistema perverso é montado para que isso ocorra na mais perfeita tranquilidade. É nesse contexto que os organismos internacionais entram para ditar qual o tipo de educação é necessário, alegando que, para obter desenvolvimento em uma nação, é preciso adequar a educação às exigências que estão sendo impostas.

Nesse tópico, portanto, pretende-se abordar as condicionalidades políticas e ideológicas apresentadas nos documentos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná em relação à educação.

Considera-se que, no sistema capitalista, a educação básica é vista como prioritária, haja vista que é apresentada como uma possibilidade dos indivíduos se inserirem no mercado de trabalho. Essa prioridade vai ao encontro dos princípios do

Banco Mundial que, constantemente, afirma a necessidade de ofertar oportunidades de forma que todos os indivíduos possam estar em igualdade para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Isso apenas reafirma a lógica perversa de equidade social (OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, a educação é permeada de ideologia<sup>21</sup> como um processo social.

De acordo com o Documento de avaliação do Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná, “uma administração pública ineficiente e ineficaz impediu o Estado de abordar suas desigualdades regionais e melhorar seu desempenho econômico” (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 30) Dessa forma, consideram que, apesar de alguns estados brasileiros terem realizado, a partir de 1995, reformas e programas que visam a uma reforma no setor público e a um ajuste fiscal com vista à restauração do saldo orçamental e à melhora no setor público, o Governo do Paraná (GOP) adotou “[...] medidas isoladas de modernização [...] (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 30)”. Sendo assim,

[...] pouco foi feito para mudar o foco dos procedimentos formais e o controle de insumos para uma gestão baseada em resultados. Portanto, a capacidade da administração pública de contribuir efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do Estado foi minada [...] (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 30).

Afirma-se, ainda, que “o desempenho insatisfatório da administração pública pode estar associado à deterioração da infraestrutura e à diminuição da capacidade de atrair investimento privado” (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 33).

Segundo o Banco Mundial (2012b), é preciso uma readequação das estruturas administrativas do Estado do Paraná, considerando que a atual estrutura não corresponde às “novas prioridades políticas”, sendo excessivamente burocrática. Ainda de acordo com o Banco, isso tem agravado o quadro de ineficiência, não se tendo orientação para resultados.

Para o enfrentamento desses desafios, o Governo do Paraná:

[...] identificou três grandes pilares da estratégia do Governo: (i) qualidade fiscal, (ii) modernização institucional, incluindo a introdução de novas ferramentas e práticas nas áreas de planejamento, orçamento e gestão, e (iii) gestão mais estratégica e eficiente dos recursos humanos (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 2).

---

<sup>21</sup> “[...] conjunto de idéias peculiar a uma classe ou camada social” (SANDRONI, 2009, p. 289).

Para tanto, são propostos três programas para a educação que objetivam diminuir, ou até “extinguir”, problemas até então apresentados. De acordo com Paraná (2014a), para esses programas são apresentados alguns desafios. Sendo eles: Melhorar a qualidade do ensino, reduzir estudantes que estão acima da idade e melhorar o ambiente escolar. Nesse sentido, a SEED deve ter como foco intervir em municípios que possuam maiores necessidades, ou seja, “[...] com indicadores de baixa escolaridade, medida pelo IDEB, e taxa de matrícula no secundário” (PARANÁ, 2014a, p. 18).

O primeiro programa é o Sistema de Avaliação da Aprendizagem, proposto com o objetivo de: “[...] uma melhor definição da identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos, baseados no envolvimento da comunidade escolar para a melhoria da instituição de ensino” (PARANÁ, 2016b, p. 13).

Qualidade é um termo muito usado nos documentos de diversos organismos internacionais. Dourado e Oliveira (2009) colocam que o termo qualidade da educação pode ser entendido de diferentes formas, considerando a concepção de educação de quem está usando o termo. Os diversos organismos internacionais, ao elaborarem projetos e programas para os países, inclusive o Brasil, tentam ditar o tipo de educação que se espera.

Para Gusmão (2010), quando se usa o termo qualidade para a educação, busca-se dizer que essa cumpre com os objetivos que lhes são propostos. Nesse sentido, quando se fala em qualidade da educação, juízos de valor são atribuídos ao processo educativo. Assim, o conceito de qualidade da educação surge como um elemento necessário para a justificação das reformas (DEITOS, 2007).

Chirinéa e Barreiro (2009) colocam que cada pessoa entende qualidade de uma forma, pois:

A qualidade não existe em si porque depende de fatores que lhe dão validade e credibilidade. Estes fatores são determinantes porque constituem e caracterizam a qualidade como boa ou ruim, dependendo da cultura, da sociedade e dos valores estabelecidos (CHIRINÉA; BARREIRO, 2009, p. 6).

No caso da sociedade capitalista, qualidade escolar significa altos índices nas avaliações de larga escala. Para o Banco Mundial, “ao invés de buscar recursos

adicionais para a educação, a ênfase política deveria estar em aumentar a qualidade do ensino buscando melhorar a eficiência do setor educacional” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 20).

A qualidade aparece como um indicador de rendimento escolar, como sinônimo de resultado. Sendo assim, considera-se necessário problematizar o que é a qualidade (não como sinônimo de avaliação).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi criado em 1990, ano de implementação da reforma do Estado no país e ano de mudanças, em que a escola também passa a se adaptar a esse novo contexto. De acordo com o INEP, esse sistema “[...] tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (INEP, 2017, p. 1).

O Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) avalia nacionalmente os conhecimentos de português e matemática na educação básica e é realizado pelo INEP. A avaliação é realizada por meio de amostragem e aplicada tanto à rede pública quanto à rede privada. O SAEB é composto por duas avaliações: a SAEB e a Prova Brasil que mede a nível nacional.

O interessante dessas avaliações é que uma única prova é confeccionada e aplicada em todos os estados do país, desconsiderando-se as especificidades regionais e as condições econômicas de cada estado e sua população.

O programa de avaliação do Sistema Educacional do Paraná surgiu em 1995, vinculado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) com financiamento junto ao Banco Mundial. Nesse ano, foi implementado o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA), sendo reestruturado em 1998 e descontinuado em 2003 (PARANÁ, 2014c).

Nesse sentido, o Programa Sistema de avaliação da Aprendizagem caminha no sentido de medir a qualidade da educação no Estado do Paraná.

Para tanto, há alguns desafios que precisam ser enfrentados. São eles:

- (i) melhorar a qualidade do ensino; (ii) reduzir o número de alunos atrasados, aumentando, assim, a permanência; e (iii) melhorar o ambiente das escolas estaduais nos ensinos fundamental e médio. Além disso, para reduzir a desigualdade da educação e melhorar o acesso às oportunidades de desenvolvimento humano, a SEED concentrará suas intervenções nos municípios mais necessitados, com indicadores baixos de educação, de acordo a avaliação do IDEB

e com as taxas de matrícula no Ensino Médio (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 41).

De acordo com o Banco Mundial (2012b), o Paraná tem apresentado altos índices no IDEB, sendo que, em 2009, classificou-se em primeiro lugar no Ensino Médio e em terceiro no Ensino Fundamental nesse tipo de avaliação. Embora isso seja visto como algo bom para o Estado, ainda há disparidades em termos de rendimento dos alunos de uma escola para outra. Nesse sentido, a SEED visa à concentração de intervenções em municípios com baixo índice no IDEB, os chamados “mais necessitados”.

Assim,

A SEED reconhece que, para melhorar a qualidade da educação, precisará coordenar melhor as intervenções, melhorar a qualidade do ensino por meio de melhor preparo dos professores e fornecer melhor ambiente para o aprendizado. Entretanto, todos esses esforços serão infrutíferos se o estado não tiver a capacidade e os meios para medir os resultados do aprendizado e disseminar os resultados da avaliação padronizada com vistas à implementação rápida e efetiva das intervenções pedagógicas corretivas (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 42).

Nesse sentido, o governo do Paraná objetiva a instalação de um programa de avaliação que, construído “coletivamente”, melhore a eficiência e a equidade, interferindo “positivamente” na escola. Nesse sentido, contrapõe-se à ideia de que os programas que realizam avaliações externas são burocráticos e centralizadores e afirma, ainda, que estabelecer que programas de avaliação em larga escala é uma exigência imposta pela sociedade democrática (PARANÁ, 2014a).

De acordo com o Manual Operacional do Projeto (PARANÁ, 2014a), as avaliações em larga escala são o:

[...] momento da construção coletiva de um processo avaliativo que, além de auxiliar cada instituição escolar com informações necessárias aos novos rumos pedagógicos, subsidiará a reflexão de suas ações de ensinar, aprender e avaliar, promovendo novas políticas públicas voltadas à promoção da qualidade da educação (PARANÁ, 2014a, p. 19).

Para o ano de 2012, ano de início do projeto, previa-se que, em relação ao sistema de avaliação de aprendizagem, far-se-ia necessário o recrutamento de

consultores por parte da SEED que, em conjunto, trabalhariam na concepção e na condução da avaliação padronizada para medir o desempenho dos alunos. Esses consultores seriam responsáveis também por oferecer suporte para a análise dos resultados e, ainda, a elaboração de relatórios (PARANÁ, 2014c).

O programa descrito atua nas Escolas Estaduais da Rede pública do Paraná, sendo que, para realizar o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, visa adquirir softwares e equipamentos e realizar eventos que reúnam todos os envolvidos no processo. E, ainda, a aplicação das avaliações ocorre com os alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de português e matemática (PARANÁ, 2014c).

São distribuídos aos professores os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, desenvolvidos em 2012, que estabelecem os conteúdos fundamentais a serem trabalhados e ainda como planejar a aula (PARANÁ, 2014c).

As escolas devem ser informadas dos resultados do teste por meio de um relatório que diz o que está bom e o que precisa ser melhorado no conhecimento dos alunos da escola em questão, a fim de que cada escola planeje e programe ações corretivas no sentido de melhorar a qualidade do ensino (PARANÁ, 2014c).

A comunidade escolar é envolvida nesse processo, como imprescindível para implementação do sistema, e os pais são convidados à escola para realização de discussões sobre os resultados do processo avaliativo naquele local (PARANÁ, 2014c).

É importante ressaltar que ficou acordado com o Banco Mundial que seriam realizados monitoramentos periódicos do programa e encaminhados para que fizesse considerações e monitorias. Esse monitoramento é realizado pelo IPARDES, aplicando a metodologia do modelo lógico, que significa:

[...] o estabelecimento de três tipos de indicadores, sendo eles: de produto, que pretendem refletir o desempenho das ações dos programas; de resultados intermediários, que visam verificar o alcance dos seus objetivos; e de resultados finais, que buscam medir a consecução da orientação das diretrizes estratégicas em relação aos objetivos do Programa (PARANÁ, 2014c, p. 35).

Conforme expresso no documento, Paraná (2014a), a melhora na qualidade de ensino só é possível na medida em que o Estado possui meios e capacidade para realizar a medição dos efeitos da aprendizagem e ainda divulgar os resultados

das avaliações padronizadas de forma a implementar as chamadas “[...] intervenções pedagógicas corretivas” (PARANÁ, 2014a, p. 19).

Ao estabelecer relações com outros indivíduos, o ser humano, o tempo todo, avalia. Sob essa perspectiva, considera-se necessário discutirmos, de um lado, o que é a política avaliativa para o modelo de estado capitalista, e, de outro, para o ser social.

Zanardini (2011) trata a avaliação como um momento superior da prática social, estabelecendo um estudo da avaliação a partir da compreensão do trabalho. Ele afirma que avaliar é uma condição inescapável de todo ser humano. O homem avalia com maior ou menor consciência.

Em relação aos sistemas de avaliação, esse é o sistema dorsal da política educacional. Sendo assim, esse sistema é uma política que se retroalimenta internamente. Por isso, a avaliação organizada pelos organismos internacionais não passam de um mecanismo de mera verificação, pois a busca por avaliar não caminha no sentido de melhoria na qualidade da educação para ruptura do sistema, mas sim na conservação (LUCKESI, 1995).

Nesse sentido, o sistema de avaliação apresenta dados e resultados que sustentam o discurso de uma escola que precisa estar em constantes mudanças para manutenção/conservação do tipo de educação que se espera na sociedade de classes. Sob esse viés, considera-se que a escola, desejada pelas elites para a classe trabalhadora, não é uma escola formadora de sujeitos pensantes. Assim, avaliar para se ter qualidade significa fazer o sujeito internalizar as relações de dominação visível no discurso de que as condições iniciais dadas são iguais, basta o sujeito saber se destacar.

Quando fala-se em educação de qualidade para formação do ser social, diz respeito à função social da escola, que é a de formar um sujeito que se aproprie do conhecimento historicamente acumulado. É importante discutir sobre o que se pensa sobre a educação. Para esclarecimento, em relação ao papel da escola no processo de transformação ou de conservação social, considera-se que: “[...] inexistente atividade humana que não aluda um desfecho. Portanto, tendo ou não, consciência dessa posição, os homens estão constantemente tomando um posicionamento perante o processo de transformação e/ou conservação social” (FAVORETO; FIGUEIREDO; KLEIN, 2014, p. 131).

Nesse sentido, os seres humanos se posicionam e esse posicionamento

implica diferentes concepções de sociedade, ou seja, a forma como as relações sociais são concebidas implica diretamente na forma como olha-se para as categorias de transformação e conservação.

De acordo com o dicionário de Sociologia:

O conservadorismo baseia-se em uma opinião um tanto pessimista da natureza humana, vista como basicamente má, irracional e violenta, se deixada a seus próprios meios. A única maneira de controlar esse potencial destrutivo consiste em impor rígidos códigos morais através de fortes tradições, instituições sociais e uma sociedade hierárquica governada por elites, cujo poder repousa em sua superioridade inerente e na propriedade privada, herdada através de gerações. Isso implica que a desigualdade social é inevitável e, na verdade, necessária para manter a sociedade (JOHNSON, 1997, p. 50-51).

A categoria de conservação, portanto, diz respeito à ideia de que a sociedade capitalista e, por conseguinte, a divisão de classes é algo natural, necessário. Portanto, não é preciso haver uma mudança social qualitativa, sendo propostas apenas reformas no sistema.

Já,

[...] Por transformação e ou revolução social, entende-se um rompimento radical com a estrutura anterior, que não se restringe a uma área geográfica, o que seria rebelião ou revolta. Revolução, ou transformação social, pode ser um processo de médio ou longo prazo (FAVORETO, 2008, p. 2).

Nesse sentido, transformação social refere-se a uma mudança qualitativa na sociedade via revolução armada por parte da classe operária. Nesse sentido, para que ocorra a transformação social, é preciso romper com a estrutura do sistema capitalista. Em relação à educação, esta é apresentada ora como transformadora, ora como conservadora. Seja para transformação ou conservação social

O grande desejo dos educadores é uma educação de qualidade que atue no sentido de um rompimento com o pensamento dominante. Assim, considera-se que a escola é um dos elementos que contribuem para o processo de transformação social, fazendo parte da sociedade civil. Porém, ela apenas contribui, sendo que a transformação social ocorre por meio do trabalho (GRAMSCI, 1932).

Gramsci (1932), ao elaborar uma crítica à escola tradicional, tem a preocupação de acabar com o sistema dual de educação (sistema clássico e

profissional) e uni-los, formando a escola única, considerando que, segundo ele, a crise do sistema escolar se devia a essa dualidade. Ele afirma,

[...] a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (GRAMSCI, 1932, p. 32).

Nesse sentido, a escola proposta por ele (escola unitária) deve formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que contribuam para a transformação (o intelectual orgânico da classe operária, que deverá ser formado pela escola, precisa ser um sujeito ativo na sociedade).

Segundo ele,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1932, p. 36).

Sob essas condições, Gramsci (1932) afirma que é preciso uma preparação cultural para que ocorra a revolução. Sendo necessária uma participação ativa dos sujeitos. O ponto central, portanto, na obra de Gramsci é a formação dos intelectuais, sendo que a revolução cultural deve ocorrer antes da revolução operária.

Seu objetivo principal é propor uma escola que forma o homem integral, não no sentido positivista de Durkheim, mas sim na formação do homem omnilateral, aliando a formação para o trabalho à cultura geral. Assim, a escola única tem como princípio o "princípio educativo do trabalho" que alie a ciência à técnica, à política e à história de forma a romper com a alienação e ter a práxis educacional (revolucionária).

Para Gramsci (1932):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações

entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1932, p. 40).

Assim, vê-se que, para ele, a escola única é um dos elementos para a transformação social. A contrahegemonia está na metodologia do professor como intelectual orgânico da classe operária.

Sob esses pensamentos diversos em relação à educação para transformação ou conservação, verifica-se que a escola capitalista, que hoje se apresenta aos trabalhadores, por si só, não realiza a transformação social em um sentido qualitativo. Embora seja um elemento importante para formação da consciência, ela está envolta de contradições que “impedem” que, sozinha, realize esse processo. Quando apresentada como transformadora, na perspectiva literal, propõe-se que sua função seja apenas adequar os sujeitos, as normas sociais e não atuar para uma ruptura do sistema. Assim, considera-se que

A defesa de uma educação para a transformação, portanto, não se resume à explicitação do desejo de transformar ou somente à crítica ao modelo existente. Além da consciência sobre a base teórica que dá sustentação às nossas atividades educacionais, são necessárias as mediações para materializá-las, considerando as circunstâncias históricas, econômicas, culturais, etc. que tendem a prevalecer sobre nossas intenções individuais (FAVORETO; FIGUEIREDO; KLEIN, 2014, p. 132).

Considerando que, no capitalismo, as relações sociais têm de permanecer dentro do limite possível da reprodução do capital (luta pela manutenção do sistema), é preciso haver luta por parte da classe trabalhadora. Assim:

[...] não é a teoria que faz o sistema; ela apenas é uma condição necessária para que ele se faça. Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito (SAVIANI, 2009, p. 7).

A proposta de pensar para além do que está posto é função do educador comprometido com a educação. Para isso, é preciso promover discussões, estudar os diferentes teóricos e buscar romper com o pensamento alienante, é preciso, portanto, refletir sobre o fazer, pensar para além das formações ofertadas pelo

Estado, para além das oficinas fragmentadas etc.

Porém, essa formação não é interessante para as elites que veem, na escola, um meio de adestramento dos sujeitos. A escola é, portanto, uma das instituições pela qual se consegue manter o controle sobre a população. Isso é verificado no chão da escola, quando a preocupação é conseguir alto índice nas avaliações de larga escala, para “conquistar” financiamento.

Olhando para esse aspecto da avaliação, percebe-se como essas avaliações se refletem na escola. Freitas (2016a) aborda que são as elites que definem o que deve ser ensinado nas escolas. Assim, estabelecer exames para medir resultados significa estabelecer controle sob o professor e as escolas. Além de não melhorar a qualidade da educação, essas avaliações contribuem ainda mais para a segregação escolar. Ele ressalta, ainda, que muitas escolas passam a focar apenas nessas avaliações, deixando de lado outros conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos.

Segundo ele, esse enfoque em promover avaliações pode causar consequências drásticas:

Além de levar à privatização, os seguintes desdobramentos ainda serão induzidos para o magistério e sua organização:

a) Quebra da articulação sindical, pois ela é uma trava ao desenvolvimento destas políticas: os sindicatos serão acusados de serem corporativistas e de não defender os “direitos das crianças”. Para isso, tais políticas focarão a eliminação da estabilidade no emprego e a introdução de salário variável– bônus – para impedir a articulação do magistério.

b) Avaliação dos professores a partir de instrumentos específicos e a partir dos resultados dos testes dos alunos, articulados a pagamento de bônus.

c) Modificação da formação de professores pela introdução de modelos mais rápidos e pragmáticos de formação e pela introdução de certificação de professores e diretores das escolas (FREITAS 2016a, p. 133).

Freitas (2016a), assim como Chirinéa e Barreiro (2009), afirmam que se caminha, portanto, para obter uma educação comparada ao mercado em que a competição é incentivada. Promover disputas entre escolas, premiando os ganhadores e punindo os perdedores não contribui para a melhoria da verdadeira qualidade da educação. Essas avaliações querem promover uma auditoria nas escolas, pressionando-as para exigirem mais de si mesmas, culpabilizando-as. É

sob esses aspectos que a lógica da privatização da educação se encaixa. Quando as escolas passam a não atender as metas estipuladas, logo essas escolas deveriam ser privatizadas, pois uma escola que não pode oferecer uma educação de qualidade para as crianças, por meio de um ensino público, precisa ser privatizada. Afinal, se as escolas privadas atingem altos índices, apenas as melhores escolas devem ser mantidas (FREITAS, 2016b).

Assim:

Testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças (FREITAS, 2016b, p. 144).

Dessa forma, o autor discute que as escolas ficam tão pressionadas a irem bem nos testes que o que as crianças apropriaram no processo educativo não é mais tão importante diante de como elas podem ir bem nos testes.

Ainda em relação à necessidade de avaliar, o segundo programa educacional contemplado pelo Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná, o Programa Formação em Ação, vem no mesmo sentido, só que agora voltado aos professores que precisam ter melhor formação para trabalhar com esses alunos que precisam ir bem nessas avaliações.

Alega-se que a formação de professores nas universidades, muitas vezes, não dá conta de atender a todas as exigências da prática docente e, quando os profissionais formados chegam à escola, deparam-se com situações que exigem uma formação de professores complementar.

O Banco Mundial (2012b) coloca a necessidade do melhoramento da eficácia dos professores em sala, afirmando que:

Ter melhores professores requer, entre outras coisas: (i) prepará-los adequadamente para o ensino através da pré-formação contínua de professores de boa qualidade; (ii) proporcionar aos professores acesso ao desenvolvimento profissional através de programas de treinamento em serviço; (iii) fornecer apoio regular através de parcerias e consultorias pedagógicas; e (iv) ter um sistema de avaliação do desempenho dos professores que recompense bons desempenhos e ofereça incentivos atraentes por meio de um sistema eficiente de gestão de carreira (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 42- 43).

De acordo com o Banco Mundial (2012b), muitos professores da rede estadual têm a renovação de contratos anuais, o que gera uma precariedade de trabalho. Assim, há uma dificuldade para as escolas elaborarem plano para melhora no ambiente escolar, já que se tem uma instabilidade no quadro de professores. Há, ainda, o caso de professores que precisam trabalhar em dois empregos, o que gera uma dificuldade em ofertar, para esses profissionais, um “bom desenvolvimento profissional” (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 43).

Embora a SEED não busque abordar esses problemas no Programa de Formação de Professores, irá possibilitar o treinamento em serviço na perspectiva de uma melhora na qualidade de ensino (BANCO MUNDIAL, 2012b).

Em relação ao programa de Formação de professores são contemplados dois componentes. Sendo contemplados : “[...] atividades de formação, como reuniões técnicas, simpósios, seminários, congressos, *webconferências*, cursos em EAD, entre outras” (PARANÁ, 2014c, p. 39), oficinas e o PDE.

De acordo com o Manual Operativo do Projeto (PARANÁ, 2014c), o Programa de Formação de Professores vem ao encontro dos anseios dos professores do Ensino Médio que solicitaram, em vários cursos de formação continuada, a oferta de eventos que fossem direcionados às disciplinas do currículo. Podendo ser esses realizados no núcleo ou na própria escola. Sendo assim, o componente um do referido programa refere-se à oferta de oficinas.

Então, a partir de 2007, a SEED passou a ofertar, por meio de cursos itinerantes, oficinas direcionadas às disciplinas do currículo, oficinas essas que se sucederam pelos anos seguintes. Em 2010, após verificações do Tribunal de Contas, no sentido de vislumbrar se essas oficinas vinham realmente ao encontro do que os profissionais desejavam, essas passaram a ser ofertadas em duas partes, uma responsável por trabalhar com as disciplinas, e outra com temas sociais contemporâneos (PARANÁ, 2014c).

As pesquisas a seguir caminharam no sentido de mostrar a importância da formação continuada para os profissionais da educação. Em relação à oferta de oficinas, os professores poderiam opinar sobre temas relevantes para serem trabalhados, pois seria considerada a realidade local. Essas oficinas são organizadas por coordenadores e técnicos pedagógicos dos núcleos regionais de educação de cada região. Os técnicos dos núcleos devem se capacitar para usar a

ferramenta do Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação (SICAPE) em oficinas de instrumentalização (PARANÁ, 2014c).

As oficinas abordam conteúdos trabalhados nas disciplinas, a organização do trabalho pedagógico, a parte administrativa da escola e, ainda, consideram a realidade da região e do local onde estão sendo ofertados, o número dos profissionais que participam e os municípios, as oficinas anteriores e seus resultados e, ainda, as sugestões dos técnicos e dos professores em relação aos conteúdos. Elas devem ser realizadas duas vezes por ano e inseridas no calendário escolar. As oficinas são projetadas pelos técnicos dos núcleos regionais de educação. (PARANÁ, 2014c).

Nas “Oficinas de Capacitação, Aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais da educação”, visam à possibilidade de haver troca de experiências dos professores e também dos técnicos, subsidiar metodologicamente a prática docente em sala de aula, bem como o processo de ensino aprendizagem (PARANÁ, 2014c).

Guiomar Nano de Mello é uma grande defensora da formação de professores voltada para a prática. Segundo ela, os professores precisam ter competências que os possibilitem trabalhar, de forma eficiente, na garantia da melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos. Ela afirma que [...] é preciso encontrar meios de assegurar coerência entre os princípios didáticos adotados nos programas de formação e os princípios que devem estar presentes na prática profissional dos professores (REGO; MELLO, 2002, p. 24).

Nesse sentido, compreende que o ensino prático deve ser valorizado na formação dos professores. A parte teórica cede lugar a oficinas em que o praticismo toma conta. Os professores realizam trocas de experiências e aprendem como trabalhar em sala de aula.

De acordo com o projeto original, alguns participantes das oficinas podem receber bolsa-auxílio. Porém, são estabelecidas algumas condições. Primeiramente, ela está atrelada à frequência. Os professores que desejam participar de eventos da SEED devem se inscrever no SICAPE (Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação). Após a finalização das inscrições, o GPS (Grupo de Planejamento Setorial) gera uma planilha na qual constam as projeções de custos com base nos municípios onde atuam cada um dos participantes e sua relação com o local onde o evento em questão será realizado.

Relata, ainda, que foram realizadas pesquisas com as empresas rodoviárias e, ao final, calcula-se a hospedagem, a alimentação e o traslado. O acesso à planilha é o que define o pagamento da bolsa-auxílio. Antes do início do evento são coletadas as assinaturas dos participantes para verificar se esses não estão ausentes para realização posterior do pagamento da bolsa (PARANÁ, 2014c).

O componente dois é o PDE, incorporado no Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná. O Programa de Desenvolvimento Educacional:

Foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n.º 103/04) e implementado pelo Decreto n.º 4.482, de 14 de março de 2005. Destaca-se que o Programa foi discutido a partir das reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e os representantes do Sindicato dos Professores e Funcionários Públicos Estaduais (PARANÁ, 2014c, p. 51).

Sendo este uma política educacional é apresentado como um importante fator de avanço na carreira dos professores. O público-alvo é “Professores do quadro próprio do magistério, Nível II, Classe 8 a 11, em pleno exercício” (IDEM, P. 52.). Os profissionais precisam se submeter a um processo seletivo para ingresso no programa, sendo classificados pela pontuação adquirida de acordo com a formação e o tempo de carreira.

Durante a realização do PDE, o profissional é responsável pela elaboração de um projeto que deve ser implementado no seu retorno à escola. Assim,

O PDE é estruturado a partir de uma matriz curricular, organizada em quatro períodos semestrais, atendendo às especificidades pedagógicas do Programa. Sendo assim, vale ressaltar que a partir do terceiro período, o professor/educando retornará à sua escola de origem para implementação do projeto desenvolvido por ele (PARANÁ, 2014c, p. 54).

De forma a avaliar quantitativa e qualitativamente o programa, em 2011 elaborou-se um plano de avaliação, em que os técnicos da SEED identificaram “[...] cinco dimensões de potencial impacto desta política pública sobre diferentes atores [...]” (PARANÁ, 2014a, p. 56).

São elas (PARANÁ, 2014c):

- Objetiva-se a melhora na qualidade do ensino, essa qualidade deve ser comparada por meio da realização de exames padronizados;
- Estimula os professores a dar continuidade na sua formação;
- Os efeitos do PDE podem ser também percebidos no ambiente escolar, “[...] em aspectos como violência na escola e relacionamento entre os atores” (PARANÁ, 2014b, p. 56);
- Espera-se que o PDE e seus mecanismos de seleção induzam os profissionais a buscar formação, manter a assiduidade e reduzir os afastamentos;
- “Melhora da produção científica e acadêmica das IES parceiras” (PARANÁ, 2014b, p. 57).

A análise atenta para essas cinco dimensões, podendo perceber a lógica perversa da incorporação do PDE no Projeto analisado. Inicialmente, ao estabelecer uma parceria entre a Educação Básica e as Universidades (Ensino Superior). O PDE objetivava estabelecer uma relação de “paridade” entre os profissionais da Rede Estadual com os mestres e doutores das universidades. Sendo assim, esse Programa buscava a superação da ideia da formação do professor reflexivo (SILVA, 2009). Essa dimensão vem sendo suplantada e o programa sendo esvaziado.

Em relação à proposta pedagógica do programa, consideram-se alguns elementos como respaldo para a formação de professores. São eles:

- a) o conhecimento, produzido historicamente pelos homens, é elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas como resultado/produto das relações sociais de produção. [...]
- b) existem valores comuns a toda a humanidade e não se restringem a grupos ou localidades, como, por exemplo, a igualdade de direitos e deveres entre os homens para a preservação da vida e da natureza. [...].
- c) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo. [...];
- d) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações, que se dão pela incapacidade de estabelecer relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público;
- e) as tensões entre os pólos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, conseqüentemente, no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. [...]. (PARANÁ, 2007, p. 17-18).

Nesse sentido, a proposta do PDE era a apropriação, por parte dos

professores participantes do programa do conhecimento acumulado pela humanidade, podendo, assim, rever suas práticas. Nessa proposta, percebe-se claramente a posição política do programa ao colocar que “as tensões entre os pólos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais [...]” (PARANÁ, 2007, p. 18).

Ao ser incorporado ao Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná, fica claro que a intencionalidade é outra, sendo estas os resultados das avaliações externas. Evitar conflitos. Trazer harmonia para o ambiente escolar, reduzir afastamentos e outros. Essas intenções se articulam também às ideias de punição ou premiação em função das notas obtidas nas avaliações externas. Isso vem ao encontro com a nova função exigida da escola, a de atender as demandas do mercado. Para que isso ocorra, é preciso que haja harmonia no ambiente escolar. Coloca-se que:

Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreatada pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece (DELORS, 1997, p. 19).

Delors defende uma harmonia voltada para a aceitação pacífica das relações de dominação. Nesse sentido, a educação se apresenta como primordial para a adequação dos sujeitos à sociedade, devendo adequar todos à vida coletiva. A escola deve ser um ambiente harmônico, em que os professores devem ter meios para evitar conflitos. O que se esquece aqui é que muitas das violências que ocorrem na sociedade não podem ser resolvidas na escola, pois são consequências do sistema capitalista.

De acordo com Paraná (2014c), os participantes do PDE também podem receber bolsa-auxílio. Sendo esta responsável por cobrir o deslocamento, a alimentação e também a estadia, caso o profissional participe do programa em outra cidade. Diferente da bolsa para as oficinas, o pagamento da bolsa do PDE é realizada trimestralmente.

Para isso, são estabelecidas algumas condições (PARANÁ, 2014c). São elas:

- Participantes que atuam no município em que é ofertado o PDE ou nos municípios com uma distância menor que 50 km não podem receber a bolsa.
- Os que precisam, deslocam-se mais de 50 km e recebem uma diária para cobrir a alimentação e estadia e um valor para deslocamento.
- No caso de eventos realizados em “[...] Curitiba, Cascavel, Londrina, Maringá e Foz do Iguaçu, o valor da diária e o valor do taxi são respectivamente R\$ 90,00 e R\$ 30,00 [...]” (PARANÁ, 2014b, p. 56). Em outros municípios R\$ 60,00 e R\$ 25,00. De acordo com o Documento para o Setor da Educação, essa diferença ocorre porque, de acordo com o IBGE, o custo de vida nesses municípios é mais elevado.

Assim, em uma análise mais aprofundada do Programa de formação de professores, verifica-se que a necessidade de formar professores já vem, há décadas, sendo afirmado e reafirmado por organismos internacionais.

As reformas na educação que, a partir dos anos de 1980, foram sendo implementadas, trouxeram princípios de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94).

Essas servem, portanto, tanto como um meio de ajuste ao sistema social como também um mecanismo de controle. Esse controle ocorre na medida em que a regulação social passa a ocorrer de cima para baixo, ou seja, as reformas são direcionadas pelos organismos governamentais (MAUÉS, 2003).

Nessas reformas, encontra-se a formação de professores tida como necessárias, pois, se a educação básica é considerada prioritária para os organismos internacionais, logo afirma-se que os professores precisam de formação adequada para atender a esse tipo de educação (MAUÉS, 2003). Nesse sentido,

Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a

educação a distância e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003, p. 99).

Sendo assim, a ideia de ineficácia na educação é reafirmada pelos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, pois, segundo tais organismos, isso justificaria a desigualdade social gerada pelo capital. Dessa forma, os problemas sociais são, muitas vezes, apresentados como consequência dos problemas educacionais e a educação aparece sempre atrelada à condição de pobreza e miserabilidade social (ZANARDINI, 2011).

Assim,

A eficiência dita o tom das ações do Estado capitalista na avaliação e no controle social, impondo como norma para a educação a transposição do escrutínio da eficiência, que deve ser constantemente avaliada e rotulada pelos seus resultados. Para tanto, muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos (ZANARDINI, 2011, p. 98).

Para o Banco Mundial não há problemas nas instituições, mas sim ineficiências e debilidades que precisam ser corrigidas. Para tanto, alega-se a necessidade de preparação dos representantes dessas instituições para que essas funcionem livremente e dentro da ética do capital. Assim, as instituições são ineficientes quando esses representantes passam a atuar de uma forma que fira a ética capitalista.

Para o Banco Mundial, no documento “Aprendizagem para todos<sup>22</sup>”:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 3).

Novamente aparece nesse documento a necessidade de competência do

---

<sup>22</sup> Este documento não faz parte dos documentos do Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná, por este motivo não é citado na introdução.

trabalhador. Sendo assim, apenas se formar não é suficiente. É preciso se qualificar cada vez mais, pois as exigências são de um trabalhador, produtivo e flexível. Isso apenas justifica o fato de que não há espaço para todos no mercado de trabalho de uma sociedade desigual.

Em relação à eficácia de recursos, o Banco Mundial (2011b) afirma:

Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país. Na verdade, o aumento de recursos dos anos recentes tornou possível matricular milhões adicionais de crianças; este esforço deve continuar sempre que os recursos sejam ainda inadequados. Mas melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz, para acelerar a aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 5).

O Banco Mundial estabelece investimentos para que a formação de professores possa receber uma atenção, tendo em vista que se considera que a melhoria na formação desses profissionais deve possibilitar que os professores tenham domínio dos conteúdos das disciplinas ministrados por eles nas escolas. Alega-se que conhecer os conteúdos dessas é importante quando o quesito é rendimento dos alunos. Para além disso, fica visível que o Banco tem focado em formações continuadas na modalidade a distância, já que isso significa redução de custos (SANTOS, 2000).

Zanardini (2007) afirma que a Reforma da educação básica ocorre baseada nos pressupostos de Guiomar Namó de Mello que defende que, juntamente com a reforma do Estado, é preciso pensar na questão da falta de eficiência nas escolas brasileiras. É preciso repensar, portanto, os fatores internos que gerariam essa falta de eficiência. Diante das novas exigências feitas às escolas, deseja-se uma escola eficiente e eficaz, bem como a formação de professores de igual forma. Quem defende a necessidade desses conceitos, afirma:

A eficiência não se preocupa com os fins, mas com os meios. Como medida de alcance dos objetivos, visando à eficiência, faz-se necessária a análise e avaliação das políticas públicas relacionadas ao planejamento e gestão dos meios necessários à eficiência organizacional na escola.

Na área educacional a eficácia é alcançada quando atinge seus

objetivos, há liderança e inovação na instituição educacional, obtém resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem e quando atende às necessidades da sociedade em geral e do aluno em particular (PEREIRA; PEIXE; STARON, 2010, p. 20).

Defende-se que, um profissional que atua na escola, ao ser eficiente, geralmente será eficaz, embora isso não seja uma regra, uma vez que aquele que faz suas tarefas de forma correta, ao realizá-las de forma eficiente, provavelmente será também um profissional eficaz (PEREIRA; PEIXE; STARON, 2010).

Em questão de recursos, “a eficiência (do latim *efficientia*: ação, força, virtude de produzir) é o critério administrativo que revela a capacidade real para produzir o máximo com o mínimo de recursos, energia e tempo” (BARCO, 2010, p. 2).

Defensores de uma escola eficaz, o Departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (Wisconsin), publicou um documento que aponta sete características que devem estar presentes em escolas de sucesso. São elas:

Visão – ter uma compreensão comum dos objectivos, princípios e expectativas para todos os que pertencem e integram a comunidade educativa;  
 Liderança – ter um grupo de indivíduos que se dedicam a apoiar a comunidade educativa e a alcançar essa visão;  
 Elevados Padrões Académicos – descrever o que os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer;  
 Competências Sócio-Emocionais – ajudar todos os que pertencem à comunidade educativa a tornarem-se solidários, participativos, produtivos e cidadãos responsáveis;  
 Parcerias entre Família, Escola e Comunidade – incentivar todos os envolvidos na educação de uma criança para que participem de forma activa, colaborativa, como iguais e como parceiros;  
 Desenvolvimento Profissional – promover oportunidades consistentes e significativas para os adultos envolvidos no contexto escolar, de modo a que se comprometam com a aprendizagem contínua.  
 Monitorização Constante – recolher e analisar os dados acerca dos estudantes, dos programas e do pessoal escolar (BENSON, 2000, p. 7).

Essas características atendem as exigências para se ter uma escola eficaz. Aparece nesses pontos termos como produtividade, solidariedade, igualdade, que vêm ao encontro das Pedagogias Contemporâneas, que tomaram espaço nas escolas a partir dos anos de 1990. Essa Pedagogia traz a proposta de uma escola voltada à formação do trabalhador eficiente que atende às exigências impostas pelo mercado de trabalho. Assim, é trazido para a discussão com os alunos apenas aquilo que está vinculado ao seu cotidiano, e o conhecimento passou a ficar

vinculado à prática (ALMEIDA, 2009).

É preciso formar o cidadão participativo, solidário, produtivo e a escola é a instituição escolhida para esse fim. Assim, verifica-se também que essa eficiência requerida das instituições é exigida da escola, que precisa se submeter a processos avaliativos que determinam qual é a melhor que “merece” uma bonificação. Dessa forma, no sistema capitalista sobrevivem apenas os “mais competentes”, afinal, a escola deve desenvolver uma educação eficiente, em especial no aspecto quantitativo, pois a educação considerada eficiente é meritocrática, que tem publicamente expostos os seus resultados. A educação deve, portanto, ser a justificadora e a conformadora das desigualdades (ZANARDINI, 2012).

O termo usado por Marx (2008) como exército industrial de reservas vem ao encontro com a afirmativa do Banco Mundial de necessidade de equidade, esta entendida como uma necessidade de universalização da educação básica, mas especificamente Ensino Fundamental, que formaria trabalhadores mais qualificados. Essa qualificação geraria uma disputa no mercado de trabalho que acarretaria a diminuição de salários, já que, cada vez mais, novas formações são exigidas (SANTOS, 2000).

Além da discussão em torno da necessidade de eficiência, a qualidade aparece como necessária. Para tanto, o Banco Mundial estabelece investimentos para que a formação de professores possa receber uma atenção. Considera-se que a melhoria na formação desses profissionais gera “[...] maior domínio que o professor/a venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir diretrizes e normas curriculares” (SANTOS, 2000, p. 174).

Nesse caminho, o PDE aparece como indicador de qualidade, pois, carregando uma carga ideológica, alega-se que, na volta desses professores, o índice de rendimento da escola irá aumentar. A coordenação estadual do PDE é vinculada à Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE). Essa diretoria é a responsável por implementar os programas e projetos referentes à formação continuada do Estado do Paraná.

No manual são apresentadas salvaguardas ambientais e sociais que são exigidas pelo banco Mundial para que a efetivação do programa. Dessa forma,

[...] o responsável pelo Programa deverá acompanhar a implementação das recomendações contidas no Marco de Gestão Ambiental e nas Estratégias de Participação dos Povos Indígenas, do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná. Tendo em vista atender às recomendações dos referidos documentos, a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento (SEAB) consideraram a possibilidade de integrar as ações dos programas pelos quais são responsáveis, principalmente dos seus componentes de Formação Teórico-Prática (Oficinas), da SEED, e Educação para a Sociedade, da SEAB (Gestão de solo e água em microbacias) (PARANÁ, 2014c, p. 61).

A Diretoria de Políticas e Programas Educacionais cumpre essas salvaguardas.

Ligado a esses programas anteriores em relação a condicionalidades políticas e ideológicas, o terceiro programa educacional contemplado pelo Projeto Multissetorial é o Programa Renova Escola. Com esse programa, busca-se a melhoria no planejamento e na execução de investimentos do Estado em relação à infraestrutura das escolas. Afirma-se que:

A combinação da falta de investimento e da manutenção precária criou riscos à segurança dos alunos e funcionários da escola, tais como incêndios e desmoronamento das construções. A qualidade da educação também é afetada negativamente com a superlotação em alguns casos, e a impossibilidade de criar laboratórios de informática por conta de instalações elétricas inadequadas (PARANÁ, 2014a, p. 21).

Esse programa vem, portanto, buscando melhorar a qualidade da educação via reformas nas escolas em situações de riscos ou com superlotações. Assim, objetiva-se a: “Restauração, conserto e, em alguns casos, expansão das escolas estaduais existentes, dos laboratórios de ciências, das bibliotecas, dos laboratórios de informática, dos móveis e equipamentos escolares, entre outros” (BANCO MUNDIAL, 2012b, p. 44).

A proposta principal desse programa é a melhoria no espaço físico (infraestrutura). Sendo assim, três componentes formam a estrutura do programa. São eles: 1) ampliar e adequar os ambientes escolares; 2) recuperar e reparar prédios escolares; e 3) adquirir equipamentos e ainda mobiliários escolares, já que

O ambiente físico escolar adequado, representado pelo conjunto das instalações físicas e recursos materiais necessários ao bom

funcionamento da escola, é um facilitador para o processo de aprendizagem e um indicador de qualidade em educação. Em contraposição, uma escola sem estrutura física adequada pode criar no educando um quadro de desvalorização da educação e insatisfação com a aprendizagem (PARANÁ, 2014c, p. 76).

Considera-se que a manutenção das escolas da rede pública estadual é um desafio, portanto, a SEED pretende o enfrentamento desse via descentralização na contratação das obras e serviços de engenharia. Sendo assim, as direções das escolas ficam autorizadas a realizar procedimentos para contratação de tais serviços, sendo esses procedimentos realizados na modalidade convite. Afirma-se, portanto, que descentralizar resulta em possibilidade de participações de pequenas empresas locais, contribuindo, assim, não somente para elas, mas também para o município dessas escolas (PARANÁ, 2014a).

Considera-se igualmente importante a participação das APMFs ou, ainda, conselhos escolares que devem realizar o controle social sobre os serviços, garantindo sua qualidade (PARANÁ, 2014a). A contratação das empresas ocorre via licitação na modalidade convite, sendo os “[...] recursos financeiros oriundos de cota extra do Programa Fundo rotativo [...]” (PARANÁ, 2014c, p. 189) e tendo como valor máximo a ser liberado nessa modalidade R\$ 150.000,00.

No componente 1, para atendimento por parte do programa, são estabelecidos alguns critérios que determinam a prioridade para determinadas escolas. São esses: situação física do prédio escolar; dados e indicadores populacionais e socioeconômicos. Assim, os critérios para atendimento são:

- atendimento em turnos intermediários;
- capacidade física esgotada dos estabelecimentos localizados em um raio de abrangência de 1,5 km a 2,0 km;
- existência de transporte escolar;
- salas de aula superlotadas ou em descumprimento à legislação vigente;
- precariedade da situação física dos ambientes;
- crescimento populacional;
- ambientes adaptados e/ou inadequados;
- prédio em dualidade administrativa;
- ampliação das atividades de complementação curricular em contraturno;
- atendimento à legislação e normas vigentes (Ministério Público, Vigilância Sanitária e Corpo de Bombeiros);
- notificação do Ministério Público;
- funcionamento em espaços locados ou cedidos (PARANÁ, 2014c, p. 81).

No componente 2 considera-se que:

Para os atendimentos deve-se, obrigatoriamente, caracterizar a substituição, recuperação ou reparação de partes danificadas do prédio. Por exemplo: troca de telhas quebradas da parte danificada, da fechadura que emperrou, da fiação elétrica, do vaso sanitário, do disjuntor que estragou, entre outras situações (PARANÁ, 2014a, p. 84).

Para realização do trabalho serão contratadas empresas ou pela gestão descentralizada ou por contratação centralizada. Assim, para a execução dos serviços, são contratadas empresas que realizam serviços e obras de engenharia. A comunidade escolar e os núcleos regionais de educação acompanham a execução das ações que foram previstas (PARANÁ, 2014c).

Em relação a obras consideradas pequenas, a SEED deve descentralizá-las e os núcleos regionais devem liderar atividades de manutenção (PARANÁ, 2014c).

No componente 3,

Todos os estabelecimentos de ensino podem ser eleitos, todavia serão analisados os seguintes aspectos para a priorização do atendimento:

- Total de materiais/equipamentos já recebidos, data e quantidade do último envio;
- Prazo de durabilidade, estado de conservação do bem, de acordo com atualização patrimonial – SEAP;
- Total de turmas e número de turmas no maior turno; total de alunos e número de alunos no maior turno; e demanda de professores, equipe pedagógica e administrativa por turno (PARANÁ, 2014c, p. 90).

Nesse componente, a comunidade escolar é chamada para ter uma participação efetiva na escola, no sentido de manter e de conservar os equipamentos/mobiliários, o que nos chama a atenção para a necessidade de discutir qual finalidade há por detrás desse convite.

Sabe-se que há uma positividade na participação da família na escola, já que isso também contribui para qualidade na educação, pois é direito da comunidade a participação nas atividades desenvolvidas no espaço escolar e ainda de participar na construção do PPP (SOUZA, 2012), nas discussões, nas tomadas de decisões etc. Isso caracteriza uma gestão democrática.

Porém, quando essa participação se resume a tirar a responsabilidade do Estado sobre a educação, deixando para instâncias colegiadas e para a comunidade “trabalhar na escola” ou ainda “resolver os problemas da escola”, isso se torna negativo. A democracia entra aí no discurso do Estado de que, se a comunidade participa das decisões da escola, logo esta é democrática. Assim, a gestão democrática ou gestão compartilhada deixa para o Estado “[...] o controle administrativo, enquanto que para a comunidade caberia a manutenção financeira e a autonomia de resolver seus próprios problemas” (PARAHYBA; PINZAN, 2003, p. 4).

Há, ainda, um problema. Na efetivação de uma gestão democrática há um certo preconceito por parte de algumas gestões das escolas que consideram que alguns pais não têm condição de dar opiniões sobre determinados assuntos. Assim, para formações de instâncias colegiadas, alguns pais são “convidados” pela direção da escola, formando-se as chapas (CATTANEO, 2008). Isso apenas contribui para que a participação fique restrita a apenas parte da comunidade escolar e não toda ela.

O que ocorre, na sua grande maioria, é que os gestores da escola entendem que precisam de pais envolvidos que representem retorno financeiro à escola, ou seja, pais que saibam trabalhar em prol da escola no quesito financeiro. O que é preciso ter clareza é que, em relação a essa participação,

É preciso, pensar em envolvimento participativo, não somente em recursos financeiros, onde se limita à participação das instâncias colegiadas, mas abrir espaço para a participação no campo pedagógico, cabendo, claro, aos educadores o ensino-aprendizagem, mas colocando a comunidade a par do que acontece dentro do ambiente pedagógico (CATTANEO, 2008, p. 4).

Dessa forma, falar em participação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Similares (APMF's), por exemplo, como aparece nos documentos do Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná, deveria se falar em participação da comunidade para melhoria na educação por meio de diálogos produtivos. Chamar a comunidade para a escola apenas para apresentar resultados das avaliações externas como uma culpabilização, como uma escola que não está dando conta de formar os alunos, é, no mínimo, desrespeitoso para com a escola.

Ocorre ainda de a comunidade ser chamada à escola para trabalhar. Assim,

assumem a responsabilidade de consertar o muro, pintar as paredes, arrumar as lâmpadas etc. A escola passa a obter certa autonomia para promover um acesso da comunidade à instituição e conseguir recursos próprios. A autonomia concedida à escola vem mascarada de forma a encobrir o fato de que, agora, esta passa a ser a responsável por si própria, retirando do Estado a responsabilidade de gerir, assim, culpa-se a escola e os profissionais que nela atuam pelo fracasso ou pelo sucesso da instituição.

Assim, a comunidade cumpre um papel que não é seu e, ao invés de estar em momentos ricos de discussão com professores e gestores, está cuidando da infraestrutura da escola ou tentando conseguir recursos por meio de promoção de festas, bazares e rifas, já que o dinheiro dos financiamentos são escassos ou podem nem chegar à escola, como nos casos descobertos pela Operação Quadro Negro, já falado anteriormente.

O Programa Renova Escola também é considerado um indicador de qualidade, pois a infraestrutura física é considerada fator determinante quando se fala no processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2014c).

Em 2012, uma notícia da Gazeta do Povo anunciava: “89% dos colégios têm falhas estruturais – Falta de manutenção na rede estadual de ensino fez a nota do Paraná cair no Ideb 2011. A situação é considerada crítica em 614 escolas” (GAZETA DO POVO, 2012, p. 1).

A infraestrutura das escolas é um fator muito importante para determinar, em grande medida, a qualidade do ensino e o seu funcionamento. Porém, isso não é uma regra, já que uma escola com boa estrutura pode não ter um bom funcionamento e vice-versa. O que não se pode ignorar, porém, é se os profissionais que trabalham em escolas com uma boa infraestrutura dispõem de melhores condições de exercer seu trabalho. Se isso é ignorado por parte daqueles que deveriam fornecer um espaço adequado para o desenvolvimento das atividades de uma escola, estes ficam de mãos atadas para realizar plenamente suas funções (SILVA et al., s/d).

Assim,

Para se ter uma educação de qualidade é preciso uma serie de fatores tais como boa estrutura escolar assim como funcionamento, professores qualificados, bem remunerados, que participe das decisões que envolve o ensino como a escolha do material didático

por exemplo, é preciso que todos que integram a escola tenha compromisso com a educação (SILVA et al., s/d, p. 7).

Os autores consideram que é preciso envolver pessoas com diferentes qualificações para se ter uma educação de qualidade. Junto a isso, ter uma boa estrutura pode facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. Uma má infraestrutura pode tornar-se para o aluno um motivo para afastamento da escola ou ainda desinteresse.

Percebe-se, porém, que embora a infraestrutura seja um fator muito importante na escola, há um grande descaso em relação à melhoria dos espaços escolares. Os recursos disponíveis geralmente não são suficientes para o atendimento de todas as necessidades, o que faz com que, apenas escolas em situações precárias com riscos eminentes para quem estuda ou trabalha no espaço, recebam atenção. E quem acaba fazendo as reformas acaba sendo a comunidade.

Ressalta-se, ainda, que, se uma boa infraestrutura facilita o processo de ensino-aprendizagem, logo, escolas centrais com espaços escolares adequados se destacam, vindo novamente a ideia de que responsabilizar a comunidade escolar pelos seus próprios sucessos ou fracassos é desrespeitoso com todos aqueles que realmente se envolvem e lutam por uma educação de qualidade. É possível afirmar que:

Apesar da importância atribuída à infraestrutura das escolas para a melhoria do ensino, a análise de tais condições não vem sendo considerada pelas iniciativas de avaliação da qualidade do ensino implantadas no país a partir dos anos 1990. Independentemente das condições de funcionamento das escolas públicas, os alunos e as instituições são submetidos ao mesmo sistema nacional de avaliação e aos mesmos índices de desempenho; e os professores, aos mesmos mecanismos de responsabilização (SILVA; SOUZA, 2013, p. 783).

As avaliações em larga escala, que tentam enquadrar todos os alunos e professores na mesma condição, é desigual, já que desconsidera as condições de cada escola.

Uma reportagem de 2016, anunciava que “Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei” (UOL, 2016, p. 1). Verificamos, portanto, que embora haja financiamentos para esse fim, esses não dão conta de atender a lei.

O que se verifica, porém, é que, no Projeto Multissetorial para o

Desenvolvimento do Paraná, a necessidade de reforma nos prédios escolares aparece atrelada à necessidade de aumento nas notas do IDEB, pois escolas que apresentam má infraestrutura tendem a obter as notas mais baixas nas avaliações de larga escala.

O Programa Renova Escola veio, portanto, no discurso do Banco Mundial, para “solucionar” esse problema. Evidencia-se que a preocupação não é com a melhora de estrutura para que os alunos possam ter um espaço adequado e propício para a aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas sim com o fato de que melhor estrutura significa maior nota nas avaliações padronizadas.

Neste tópico, abordou-se as condicionalidades políticas e ideológicas propostas pelos documentos do Projeto Multissetorial de desenvolvimento do Paraná. Os três programas contemplados pelo projeto trazem em si a ideia de uma educação eficiente e eficaz. Eficiente no sentido de buscar uma formação para os professores que os torne produtivos para o capital, logo, esses formarão alunos conformados com o sistema e eficazes na gestão de recursos.

Nesse aspecto, ofertar uma formação para os professores como o PDE, por exemplo, significa investir nesses profissionais para aumento do seu rendimento na escola. Da mesma forma, as oficinas, quando ofertadas, resumem-se a uma formação prática.

Verificou-se, também, que o investimento em infraestrutura é pequeno em face das reais necessidades de reformas e melhoramentos das escolas paranaenses. Quando as escolas apresentam uma boa infraestrutura, são culpabilizadas quando suas notas em programas de avaliações não cumprem o idealizado.

Já os programas de avaliações vêm no sentido de apontar quais escolas estão no caminho certo e quais não estão sob o ponto de vista dos organismos internacionais. Escolas com maiores IDEB são vistas como escolas que têm cumprido sua meta e realizado seu papel de forma “louvável”, enquanto as que não atingem são culpabilizadas e tidas como fracassadas.

Nessa visão, desconsidera-se que não são apenas as disciplinas de português e matemática que formam o ser humano como um indivíduo capaz de refletir, mas sim toda uma formação que valorize o ser humano como histórico. Conclui-se este capítulo, portanto, propondo uma formação que leve os alunos à

compreensão das relações de desigualdade em que a população insere-se e aponte as possibilidades de uma luta em prol da transformação dessa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou examinar as condicionalidades políticas, ideológicas, financeiras e educacionais para o financiamento da política educacional, apresentadas pelo Banco Mundial nos documentos e nos contratos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, implementado no estado, no período dos governos de Carlos Alberto Richa (2011 – 2017).

Para isso, foi feita análise de documentos como Contrato de Empréstimo 8201-BR, Relatórios de Monitoramento, Documento de Avaliação do Projeto e Manuais operativos tanto o geral como o específico do setor da educação (volumes 1 e 4).

No primeiro capítulo, discutiu-se os “Aspectos Sobre A Dívida Pública Brasileira, Empréstimos Externos e Ajuste Econômico e Social.” O Estado capitalista, que tem sua consolidação na base material a partir de disputas entre classes sociais, e que está a serviço da classe dominante, cede algumas pressões da classe trabalhadora e oferta algumas políticas sociais. Dentre essas políticas, a educação e saúde básicas são priorizadas pelo Banco Mundial, que considera que ambas contribuem para a redução da pobreza, entrave ao desenvolvimento dos países.

O sistema da dívida tem beneficiado grandes bancos. Esses bancos têm poder até mesmo sobre os governos, poder esse que tem aumentado diante do processo de financeirização. Com o processo de financeirização, que emerge após o fim do regime Bretton Woods, o Estado Neoliberal, que traz a lógica de um Estado que deve investir minimamente, mas exercer controle, ofertando políticas focalizadas. Na educação, esse processo visa à privatização das instituições de ensino e ainda incute ideologias capitalistas na educação pública.

O processo de financeirização faz com que a dívida pública torne-se um sistema sugador de recursos públicos, em que recursos públicos, que deveriam ser investidos nas políticas sociais, são destinados ao pagamento da dívida. Foi possível ver, nos gráficos da Auditoria Cidadã da Dívida, que os valores destinados a juros, amortizações e refinanciamentos da dívida são exorbitantes em relação aos destinados à educação.

Constatou-se que o Banco Mundial, estando a serviço do Capital, ao financiar projetos e programas para países considerados “Subdesenvolvidos”, tenta ditar como devem ser as políticas sociais. Portanto, a lógica de focalização na pobreza,

que se tornou prioritário para o Banco a partir dos anos de 1960, atinge diretamente a oferta dessas políticas.

O Banco Mundial, criado em 1944, impõe regras aos países aos quais concede empréstimos, estabelecendo condicionalidades que devem ser cumpridas pelos países. Em relação ao Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, essas condicionalidades aparecem mostrando as reais intencionalidades do financiamento. Esse assunto foi objeto de estudo do Capítulo 2, “Banco Mundial e as Políticas Implementadas no Estado do Paraná (2011-2018): Condicionalidades Políticas e Ideológicas e Financeiras e Educacionais”.

Nesse capítulo, aborda-se as condicionalidades financeiras e educacionais. Nesse tópico, discutiu-se sobre financiamento para a educação. Pode-se concluir que investir nesse setor não é prioridade, embora se propague a universalização da educação básica. É investido o mínimo, porém suficiente, para o tipo de educação que se espera por parte desses organismos internacionais.

Verificou-se que alguns objetivos propostos pelo programa foram cumpridos e outros não, como foi o caso de algumas obras “barradas” pelo Tribunal de Contas.

Em relação às condicionalidades políticas e ideológicas, aparece, nos documentos, a necessidade de qualidade na educação, eficiência e eficácia, tanto nas instituições como na formação de professores e, ainda, a questão dos investimentos para a infraestrutura.

Pode-se concluir que o investimento em infraestrutura é muito importante, pois esse é um dos fatores que contribuem para a qualidade do ensino da escola. Porém, verifica-se que os recursos são poucos e ainda podem não chegar à escola, ainda, que quando esses recursos não são suficientes, a gestão democrática é enfatizada de forma perversa. A comunidade escolar é chamada para pintar os muros da escola, colocar lâmpadas, arrumar fechaduras etc.

Em relação aos programas educacionais contemplados pelo Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, esses são ofertados de acordo com as condições ditadas pelo Banco Mundial, sendo assim, a propalada melhoria na qualidade da educação não significa oferecer uma educação para emancipação dos sujeitos, mas sim uma educação avaliadora, em que os resultados estabelecem quais são as melhores e as piores escolas, promovendo competição entre elas, sob uma lógica de privatização.

A eficiência difundida caminha apenas no sentido de dizer que uma educação ou uma formação de professores eficiente é aquela que, ao ser avaliada, responde com altos índices no IDEB. Nesse sentido, formar professores tanto por meio de oficinas, como pelo PDE, significa ter formações que possibilitem que esses que retornem ao ambiente escolar consigam promover harmonia, ser assíduos, diminuir a violência, entre outros.

A formação de professores é ofertada sob a lógica do mercado, em que se oferece uma formação fragmentada valorizando discussões, troca de experiências e estudos sobre as disciplinas escolares. No caso do PDE, há uma incorporação do mesmo no Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná. A proposta do Programa é romper com uma educação voltada ao mercado de trabalho, porém, quando aparece nos documentos do projeto, a finalidade principal é o retorno dos professores à escola e a melhoria no ambiente escolar, bem como o aumento na notas das avaliações em larga escala.

Podemos concluir que esse Projeto, assim como outros financiados, não apenas pelo Banco Mundial, mas também por outros organismos internacionais, vem ao encontro das necessidades de financiar programas que visem à manutenção do sistema de produção capitalista caracterizado pela exploração do trabalhador e um aumento cada vez mais exorbitante de riquezas nas mãos de poucos. Esse sistema injusto e desigual precisa manter suas bases e a educação é um meio pelo qual se consegue formar cada vez mais trabalhadores conformados com o sistema.

Para isso, criam-se políticas de avaliações em larga escala para a culpabilização dos indivíduos. Assim, quando esses precisarem enfrentar o desemprego característico desse tipo de sociedade, eles já estarão conformados, afinal, são eles os únicos responsáveis por não terem as qualificações necessárias exigidas para este ou aquele trabalho.

Considerando aqui que, ter uma educação de qualidade, não significa ter bons índices no IDEB, mas sim ter uma educação voltada à formação crítica em que não se aceita ver a educação como uma mercadoria. Uma educação verdadeiramente de qualidade é ter boas escolas, tanto em âmbito estrutural como em transmissão de conhecimentos. Significa ter valorização tanto dos alunos como dos profissionais que se dedicam, muitas vezes até adoentados, a sua profissão, tão desvalorizada pelos governantes. Significa ter recursos suficientes, para que a

comunidade seja chamada à escola para participar verdadeiramente das decisões e não apenas para reformar o espaço, cumprindo a função que deveria ser do Estado.

Nesse trabalho, encontrou-se limitação em relação aos valores destinados ao programa no ano de 2017, considerando que, na Página da Secretaria de Planejamento, foram disponibilizados apenas os relatórios até junho de 2017. Dentro desse limite, tratou-se apenas dos relatórios disponíveis e sobre a Operação Quadro Negro, que ainda está em vigência.

Diante dos valores apresentados, apresentam-se, aqui, alguns questionamentos ao leitor que podem servir de subsídios a pesquisas futuras relacionadas ao tema abordado nessa pesquisa. Em relação ao Programa Formação em Ação, qual é a necessidade de se destinar um valor tão alto a um programa que incorpora o PDE, que já tem seu próprio financiamento?

No decorrer do texto, discutiu-se sobre o Programa Renova Escola e também a Operação Quadro Negro. Questiona-se, então, diante da Operação Quadro Negro, quais são os prejuízos à sociedade? Sabe-se que o dinheiro não foi aplicado na reforma das escolas, mas foi desembolsado pelo Banco Mundial, portanto, esse desembolso ocorrerá novamente por parte do Banco para que seja aplicado no projeto. Como fica o pagamento do dinheiro desviado para corrupção? Quem vai arcar com isso?

Ao olhar para o Sistema de Avaliação de Aprendizagem, pergunta-se: qual a necessidade de mais um programa de avaliação? Por que destinar um valor a um programa de avaliação estadual se já existe um programa nacional de avaliação com financiamento próprio, sendo aplicado nas escolas do estado?

Concluimos, portanto, considerando que, no capitalismo, as relações sociais têm de permanecer dentro do limite possível da reprodução do capital (luta pela manutenção do sistema). Sendo assim, é preciso haver luta por parte da classe trabalhadora. Se relações sociais nas quais o indivíduo está inserido que determinam a sua consciência (MARX, 1859, apud IANNI, 1988), precisa-se estabelecer relações por meio da escola que levem o indivíduo a refletir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Luis Viera de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 104, p. 53-63, 2009.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996**. 2008. 76 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins, 2009.

AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; KEHLER, Gabriel dos Santos, FERREIRA, Liliana Soares Ferreira. Implicações da gestão educacional democrática no trabalho dos professores. In: LARA, Angela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas Educacionais: Um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: Edunioeste, 2012. P. 263-290.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Auditoria Cidadã. 2018. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Contra o Ajuste, Auditoria Já. 2014. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2014/12/22/contra-o-ajuste-auditoria-ja/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Carta Aos Parlamentares – Não ao PLP – 257/2016 – Auditoria Já. 2016a. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/07/29/carta-aos-parlamentares-plp-257/>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **O Estado num mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. v. 17, n. 3, 1997.

\_\_\_\_\_. Dados Brasil. 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>>. Acesso em: 24 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instrumentos de Empréstimo do Banco mundial:** Recursos para impacto no desenvolvimento. Washington: Banco Mundial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação municipal no Brasil:** Recursos, Incentivos e Resultados. Brasília: Banco Mundial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Para Aquisições de Bens, Obras e Serviços Técnicos Financiados por Empréstimos do Bird e Créditos & Doações da Aid, pelos Mutuários do Banco Mundial.** Washington: Banco Mundial, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem para Todos.** Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Banco Mundial, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Marco Referencial das Diretrizes de Reassentamento Involuntário.** Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral; Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento. Brasília: Banco Mundial, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Documento de Avaliação do Projeto do Empréstimo Proposto no Valor de US\$350 Milhões de Dólares para o Estado do Paraná Com a Garantia da República Federativa do Brasil.** Brasília: Banco Mundial, 2012b.

BARCO, S. N. Políticas focalizadas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BENSON, John. **Características de escolas eficazes.** Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. Universidades Lusíadas. 2000. Disponível em: <<http://observatorio.por.ulusiada.pt>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **A política das políticas públicas: progresso econômico e social na América Latina:** Relatório 2006. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BIZERRA, Fernando de Araújo; GOIS, Juliana Carla da Silva. Estado e Capital: uma ineliminável relação de complementariedade à base material. **Revista Katálisis**, v. 17, n. 1, p. 45-52, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília : Edições Câmara, 2012.

BOZZA, Gabriel Alexandre; SOUZA, Rose Mara Vidal de. Transparência No Poder Visível: O Caso da Greve dos Professores do Paraná em 2015. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN**, vol. 04, n. 11, p. 124-135, 2014.

CAMARGO, Loise Franco de. **A Financeirização:** Origens Históricas, Possíveis Definições E Impactos. 2015. 62 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. **Introdução a Globalização.** Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça Departamento de Formação da Cgtp-in, 2007. Disponível em:

<[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2468/1/Introdução à Globalização.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2468/1/Introdução%20à%20Globalização.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p.1139-1166, set./dez. 2009.

CASSIOLATO, M; GUERESI, S. **Como elaborar Modelo Lógico**: roteiro para formular programas e organizar avaliações. Nota Técnica nº 6. Brasília: IPEA, 2010.

CATTANEO, Roseméri Duarte de Oliveira. **A Participação das Instâncias Colegiadas na Gestão Escolar**: Considerações a respeito da atuação da APMF e do Conselho Escolar. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1986-6.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v. 1, n. 07, p.1-14, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9254>>. Acesso em: 23 set. 2017.

DEDECCA, Claudio Salvadori. **Trabalho, financeirização e desigualdade**. Texto para Discussão. Campinas: UNICAMP, 2010. Disponível em: <[www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=1804&tp=a](http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=1804&tp=a)>. Acesso em: 06 set. 2017.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino Médio e profissional e seus vínculos com o BID BIRD**: Os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

\_\_\_\_\_. Estado e política educacional municipal no Brasil: o receituário dos organismos internacionais. Cascavel: EDUNIOESTE,, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/56%20Roberto%20Antonio%20Deitos%20Simp%C3%B3sio.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Economia e Estado no Brasil. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago, et al. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 23-44.

DEITOS, Roberto Antonio Deitos, FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza . Reforma do Estado e políticas sociais no Brasil. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos, MUROFUSE, Neide Tiemi, DEITOS, Roberto Antonio. **Trabalho, educação e saúde**: Formação Permanente de profissionais e usuários da saúde pública. Cascavel: Edunioeste, 2012. p. 67-87.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Online. 2017. Disponível em:  
<<https://dicionariodoaurelio.com>> Acesso em: 02 jun. 2017

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESQUERDA ONLINE. O orçamento Federal e a Reforma da Previdência. Disponível em <<http://esquerdaonline.com.br/2017/03/13/o-orcamento-federal-de-2016-e-a-absurda-reforma-da-previdencia/>>. Acesso em 02 jun. 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista: As funções da previdência e assistência sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **O que é Política Social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Caderno de Estudos: A Dívida Pública em Debate**. Brasília: Inove, 2012.

\_\_\_\_\_. **Auditoria Cidadã da Dívida: Experiências e Métodos**. Brasília: Inove, 2013.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): O Discurso Do PCB e de Seus Intelectuais**. 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; KLEIN, Ligia Regina. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da "Fábula dos Porcos Assados". **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, 2014.

FERREIRA, Alceu Conceição. Gastos sociais e dívida pública brasileira: 1995/2000. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 1, n. 1, p. 26-38, ago./dez. 2003. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da "Centralidade da educação básica" e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

\_\_\_\_\_. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização.

**Pro-Posições**, v. 19, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2008.

FIORI, José Luiz. Neoliberalismo e políticas públicas. In: In: FIORI, José Luiz. **Os Moedeiros Falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 68-79.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**,

v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, v. 29, p. 127-140, 2016a. .

\_\_\_\_\_. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: Perdendo a Ingenuidade. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 99, p.137-153, maio/ago. 2016b.

GAZETA DO POVO. Online. 89% dos colégios têm falhas estruturais. 21 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/89-dos-colegios-tem-falhas-estruturais-3ehprq1e9ozevffmmtabaox1q>>. Acesso em: 02 jun. 2017

GAZETA DO POVO. Online. Juiz autoriza bloqueio de bens de envolvidos na Quadro Negro. Brasília. Catarina Scortecci, correspondente. 08 ago. 2017a. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/juiz-autoriza-bloqueio-de-bens-de-envolvidos-na-quadro-negro-ctbyb0ss44q7gkhqxymmfhm43>>. Acesso em 23 ago. 2017a.

GAZETA DO POVO. Online. Dois réus da Operação Quadro Negro fecham acordos de delação premiada. Da redação. 12 jul 2017b. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/dois-reus-da-operacao-quadro-negro-fecham-acordos-de-delacao-premiada-9uoa7rqfnvv6zztfn38503qqi>>. Acesso em 23 ago. 2017b.

GOMES, Thiago de Carvalho. **O impacto das medidas governamentais na educação superior privada**: estudo de caso da Kroton. 2012. Monografia (Graduação em Engenharia da Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Caderno 12. São Paulo: Civilização Brasileira, 1932.

GRIEBELER, Alex Sandro Ventura; NOAL, Sara Munique. **A Dívida Pública mascarada pela Mídia hegemônica**. 2013. Disponível em: <<http://www.divida-auditoriacidada.org.br>> Acesso em: 05 mar. 2016.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho. et al. A Formação Do Professor Para o Mercado Capitalista da Educação. In: V ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 5., 2015, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa: ENID, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA3\\_ID139\\_30062015184149.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA3_ID139_30062015184149.pdf)>. Acesso em 06 set. 2017.

IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx**: Sociologia. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1988. p.82-3

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia**: Guia prático da linguagem sociológica. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

JUNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, n. 1, p. 19-30, 1999.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Clube de Autores, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política de pessoal da educação e os desafios da precarização do trabalho dos professores na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002). In: LARA, Angela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas educacionais**: Um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012. p. 117-145.

MARX, Karl. Prefácio. In: **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Extraído de: IANNI, Octavio (Org.). 1988. *Karl Marx: Sociologia*. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, pp.82-3.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schnneider e Luciano Martorano. São Paulo: Cortez, 1998a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

MARX, Karl. **O Capital – Livro I**: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARXISMO21. Ajuste fiscal. Editoria, out. 2015. Disponível em: <<http://marxismo21.org/ajuste-fiscal/>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: Socialismo ou barbárie. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Livia de Cássia Godoi. Impacto Do Toyotismo Sobre Educação e Trabalho No Capitalismo Mundializado. In: III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 3., 2007, Salvador. **Anais...** SALvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. p. 1-12. Disponível em: <<http://arquivoebem.xpg.uol.com.br/ANAIS/GT4 - Trabalho e Educação/Livia de Cássia Godoi Moraes- O IMPACTO DO TOYOTISMO.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Trabalho e Educação**, n. 8, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1661/1256>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Inaê Soares. **A educação vai ao mercado**: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro. Curitiba: **ANDES-SN**, 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1111626519.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **As influências do Banco Mundial na política educacional**: O foco na educação e na regulação social. Reunião Científica regional da ANPED. Curitiba: ANPED, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2017.

ONUBR. Banco Mundial. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual**: Documento Síntese. Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento\\_sintese.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf)>. Acesso em: 24 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná**: Manual Operativo Do Projeto - MOP. Curitiba, 2014a. v. 1. (Documento Principal). Disponível em:

<[http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos PDF /MOP/Manual\\_Operativo\\_Volume\\_1.pdf](http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF/MOP/Manual_Operativo_Volume_1.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná: Manual Operativo Do Projeto - MOP**. Curitiba, 2014c. v. 4 (Documento dos Programas do Setor de Educação). Disponível em: <[http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20MOP/Manual\\_Operativo\\_Volume\\_4\\_Educacao.pdf](http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20MOP/Manual_Operativo_Volume_4_Educacao.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento**. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR). 1º Semestre de 2014. Curitiba, 2014b. Disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Monitoramento/RelatoriodeMonitoramento1Semestre2014.pdf>>. Acesso em: 24 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR)**. 2º Semestre de 2014. Curitiba, 2015b. Disponível em: <[http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Relatorio\\_de\\_Monitoramento\\_segundo\\_semestre\\_2014.pdf](http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Relatorio_de_Monitoramento_segundo_semestre_2014.pdf)> Acesso em: 24 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento**. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR). 2º Semestre de 2015. Curitiba, 2015a. Disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/relatoriodeMonitoramento2semestre2015.pdf>> Acesso em: 24 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. **Contrato de Empréstimo nº 8201: BR e Contrato de Garantia e Carta de Desembolso do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. 2013. Disponível em: <[http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Contrato\\_BIRD\\_Traducao\\_Juramentada\\_Com\\_Capa.pdf](http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Contrato_BIRD_Traducao_Juramentada_Com_Capa.pdf)> Acesso em: 13 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Contrato de Empréstimo nº 8201: BR e Contrato de Garantia e Carta de Desembolso do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. 2016a. Disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/ContratoBirdReestruturacao0501216.pdf>> Acesso em: 26 de maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR)**. 1º Semestre de 2016b. Curitiba, 2016. Disponível em: <[http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/RELATORIO\\_MONIT\\_01\\_SEM\\_2016\\_editorado.pdf](http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/RELATORIO_MONIT_01_SEM_2016_editorado.pdf)> Acesso em: 26 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Relatório de Monitoramento**. (Acordo de Empréstimo nº 8201 – BR). 2º Semestre de 2016. Curitiba, 2016c. Disponível em:



ROMA, Cristiane da Costa Lopes. **Financeirização da política educacional em tempos de neoliberalismo**. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2013.

Disponível em:

<<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticadededucacao/financeirizacaodapoliticaeducacionalemt emposdeneoliberalismo.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

ROSSINI, Andreza. Paraná Portal. MP pede 21 condenações e R\$ 99 mi por fraudes em obras de escolas. 2017. Disponível em:

<<http://paranaportal.uol.com.br/cidades/por-fraudes-em-obras-de-escolas12/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio. A Implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p.173-182, dez. 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2009.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., João Pessoa, 2012. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 4352 - 4366. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de Histórias e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-12, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de Educação**: Subsídios para a conferência nacional de educação. Texto organizado a pedido da acessória do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da conferência Nacional de Educação. 2009.

SEPL. Secretaria do Planejamento e Coordenação Geral. 2017. Disponível em:

<<http://www.planejamento.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 28 ago. de 2017.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão Democrática da Escola e Participação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 173-187, jan./jul. 2012  
SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, Maria Abádia. A intervenção do Banco Mundial na educação pública. In: MONLEVADE, João Augusto; SILVA, Maria Abádia. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa, 2000. p. 69-135.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da ET AL. Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: 2009, p. 4554-4566. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, Otto Henrique Martins da. O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423\\_1687.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423_1687.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772-787, 2013.

SILVA, Francisco Marcos et al. A importância da estrutura e funcionamento da educação básica. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/index.php>>. Acesso em 05 set. de 2017.

SILVEIRA, Everton de Paula. **Condicionantes sócio-históricas das políticas públicas no ensino médio:** entre o profissional e o propedêutico. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

TERRA. Morre Robert McNamara, o "arquiteto" da guerra do Vietnã. 2009. Disponível em <<http://www.terra.com.br/noticias/mundo/estados-unidos/morre-robert-mcnamara-o-arquiteto-da-guerra-do-vietna,3ebafa2aa9aea310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 18 de set. 2017.

UOL. Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei. 2016. Disponível em: <<http://paranaportal.uol.com.br/geral/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei/>>. Acesso em: 06 set. de 2017.

VAZQUEZ, Daniel Arias. **O Plano Temer/Meireles contra o povo:** o Desmonte Social proposto pela PEC 241. 2016. Disponível em:<[plataformapoliticasocial.com.br](http://plataformapoliticasocial.com.br)>. Acesso em 01 de dez. de 2016.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BATISTA, Keila Cristina. **A Reforma do Estado Brasileiro na Década de 1990:** Propostas do Banco Mundial no Contexto Educacional Brasileiro e a Autonomia na Elaboração do Projeto Político-Pedagógico. S/d. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_)

simposio\_2\_828\_keila\_bat@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em 18 de set. 2017

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007.

ZANARDINI, João Batista. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 97-125, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 4, n. 2, p. 100-109, dez. 2012.

WICKERT, Creise. **Endividamento Externo no Brasil: Origens e consequências (1964 – 2006)**. 2008. 67 f. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.