



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL MESTRADO E
DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

MAYARA HARUKA WATANABE IIJIMA

**A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP)**

CASCADEL – PR
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL MESTRADO E
DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

MAYARA HARUKA WATANABE IIJIMA

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação e 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.

Orientadora: Professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini.

CASCADEL – PR
2021

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

Iijima, Mayara Haruka Watanabe
A influência do Banco Mundial no Sistema de Avaliação da
Educação Básica do Paraná (SAEP) / Mayara Haruka Watanabe
Iijima; orientadora Isaura Monica Souza Zanardini. --
Cascavel, 2021.
113 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Organismos Internacionais. 2. Política de avaliação da
qualidade da educação básica. 3. Qualidade da educação no
Estado do Paraná . I. Monica Souza Zanardini, Isaura ,
orient. II. Título.

MAYARA HARUKA WATANABE IJIMA

**A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (SAEP)**

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 Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

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



Giselle Cristina Martins Real

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



João Batista Zanardini

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

Cascavel, 3 de dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, agradeço pelo aprendizado e pela confiança depositada na realização desta pesquisa.

À banca examinadora, professora Dra. Giselle Cristina Martins Real da Universidade Federal Grande Dourados – UFGD e professor Dr. João Batista Zanardini da UNIOESTE que tive oportunidade de conhecer e ser orientanda no TCC na graduação em Pedagogia (2016-2019)

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPEES.

À todos(as) professores(as) que ministraram as disciplinas do PPGE da UNIOESTE/Cascavel na linha de Educação Políticas Sociais e Estado.

Às doutorandas do PPGE Amanda e Dhyovana que compartilharam comigo momentos especiais da pós-graduação.

À minha família, Luiza Massae Watanabe, Luiz Irie Hatanabe, Rumi Iijima e Thiago Kenji Watanabe Alves Moreira.

À minha amiga Carla Mariana.

IJJIMA, Mayara Haruka Watanabe. **A influência do Banco Mundial no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar quais são as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial (1996-2018) e em que medida são incorporadas pela política de avaliação no Estado do Paraná. Além de atuar como uma instituição financeira internacional que concede empréstimos a países em desenvolvimento, o Banco Mundial exerce influências na formulação de políticas sociais, entre elas a política educacional, para o Brasil e os seus estados. A presente dissertação foi elaborada a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Como fontes primárias, foram utilizados documentos do Banco Mundial (1996-2018), bem como documentos oficiais do governo brasileiro e do Estado do Paraná. Além disso, realizou-se levantamento bibliográfico de produções que tratam da temática desta pesquisa em três bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Scientific Electronic Library Online – SciELO e no portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, vinculada ao Ministério da Educação no Brasil – MEC. Foi possível constatar que existem elementos que convergem nos documentos desse organismo internacional e nos documentos do Estado do Paraná. Identificou-se que, assim como o BM evidencia, as Revistas do SAEP, além de relacionarem os resultados obtidos nas avaliações como representação de qualidade da educação, também apresentam as categorias aprendizagem, *accountability* e o discurso da educação como fundamental para o desenvolvimento do país, destacando a categoria capital humano. Portanto, tais documentos apresentam uma concepção de educação neoliberal, sustentada pela estratégia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e pelo monitoramento e controle dos resultados, evidenciados principalmente a partir da década de 1990. Entende-se, portanto, que a concepção de avaliação e de qualidade da educação básica para o Banco Mundial, as quais, em grande medida são incorporadas pela política de avaliação do Estado do Paraná, constituem parte de um projeto social materializado por esse organismo internacional, o qual é pautado na formação de competências e habilidades necessárias para o crescimento econômico e para a inserção na chamada sociedade globalizada.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Banco Mundial. Qualidade da educação básica. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná.

IJJIMA, Mayara Haruka Watanabe. **The influence of the World Bank in the System of Evaluation of Basic Education of Paraná (SAEP)**. 2021. 113 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate what are the conceptions of evaluation and quality of basic education present in World Bank documents (1996-2018) and to what extent they are incorporated by the evaluation policy in the State of Paraná. In addition to acting as an international financial institution that grants loans to developing countries, the World Bank exerts influences on the formulation of social policies, including education policy, for Brazil and its states. This dissertation was based on bibliographic and documental research. As primary sources, documents from the World Bank (1996-2018) were used, as well as official documents from the Brazilian government and the State of Paraná. In addition, a bibliographic survey of productions that deal with the theme of this research was carried out in three databases: Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, Scientific Electronic Library Online - SciELO, and the Periodicals portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, linked to the Ministry of Education in Brazil - MEC. It was possible to see that there are elements that converge in the documents of this international organization and in the documents of the State of Paraná. It was identified that, just as the World Bank evidences, the SAEP Magazines, besides relating the results obtained in the evaluations as a representation of the quality of education, also present the categories learning, accountability, and the discourse of education as fundamental for the development of the country, highlighting the human capital category. Therefore, these documents present a neoliberal conception of education, supported by the strategy of satisfying basic learning needs, and by the monitoring and control of results, evidenced mainly from the 1990s on. It is understood, therefore, that the conception of evaluation and quality of basic education for the World Bank, which are largely incorporated by the evaluation policy of the State of Paraná, are part of a social project materialized by this international organization, which is based on the formation of skills and abilities necessary for economic growth and for the insertion in the so-called globalized society.

Keywords: Large-scale assessment. World Bank. Quality of basic education. Basic Education Evaluation System of the State of Paraná.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFI	Corporação Financeira Internacional
CH	Ciências Humanas
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CN	Ciências da Natureza
DEB	Departamento de Educação Básica
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EEP	Programa de Gasto Elegível
EFA	Educação para Todos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GATT	Acordo Geral de Comércio e Tarifas
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísia Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação no Brasil
MOP	Manual Operativo de Projeto
MT	Matemática
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OI	Organismos Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Atlântico do Norte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual

PPP	Parceria Público-Privada
PQE	Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PRONATEC	Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego
ProQualidade	<i>Quality Improvement Project</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAPs	Programas de Ajuste Estrutural
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIL	Empréstimo de Investimento Específico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SWAp	<i>Sector Wide Approach</i>
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TIMSS	Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	29
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL NO BRASIL E NO PARANÁ.....	29
1.1 O BANCO MUNDIAL NO BRASIL.....	29
1.2 O BANCO MUNDIAL NO PARANÁ.....	58
CAPÍTULO II	76
AS CATEGORIAS AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL E NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ	76
2.1 AS CATEGORIAS AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL	76
2.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ - SAEP..	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94

INTRODUÇÃO

Em 2016, ingressei como acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* Cascavel-PR. Certamente, a disciplina que mais causou inquietações e questionamentos a respeito do Estado neoliberal e das políticas sociais e instigou, portanto, o interesse em buscar respostas e subsídios teóricos para compreender tais indagações foi a disciplina de Política Educacional Brasileira, ministrada durante os dois últimos anos do curso.

No decorrer dos estudos, analisamos a estrutura e funcionamento da política educacional no Brasil, tendo por base a emergência das relações de produção capitalista e suas implicações nas Reformas Educacionais. Ainda, por meio da leitura histórica, analisamos alguns projetos, programas e leis com ênfase na década de 1990 e entendemos alguns dos fundamentos do neoliberalismo, da ideologia da globalização, da pós-modernidade e seus desdobramentos na Educação Brasileira.

Seguindo essa direção, o Trabalho de Conclusão de Curso buscou investigar de que maneira a escola pode contribuir para a concretização da Consciência de Classe para si, da classe trabalhadora no sentido da transformação social. Portanto, tratou do papel contraditório da educação, um dos espaços necessários para a transformação social e buscou ressaltar a diferença entre reforma e revolução.

No ano de 2020, assumi o cargo como professora do Ensino Fundamental I – anos iniciais no município de Toledo-PR e, coincidindo com esse fato, ingressei no Mestrado em Educação da UNIOESTE, na linha de pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação, espaço em que estamos tendo a oportunidade de aprofundar os estudos sobre os aspectos reformistas da sociedade capitalista, tendo como referência a Reforma do Estado na década de 1990, além de analisar as relações entre a política estatal e as proposições dos organismos internacionais para a formulação e o financiamento das políticas educacionais no Brasil.

Articulada a esses aspectos e relacionada ao projeto “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”¹, do qual fazem parte pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE, esta dissertação parte da

¹ Projeto realizado em rede, envolvendo pesquisadores do Brasil, Argentina, Colômbia, Chile e México. No Brasil, estão envolvidos grupos de pesquisa das seguintes instituições: UNIOESTE, UFMS, UFGD e CEFET/ RJ.

seguinte problemática: quais são as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial (1990-2018) e em que medida são incorporadas pela política de avaliação no Estado do Paraná?

Tal problemática constitui também o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar quais são as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial e em que medida são incorporadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP. Em específico, objetiva analisar os documentos do BM produzidos entre 1990 e 2018, tendo como referência as categorias avaliação e qualidade da educação básica, bem como investigar em que medida a concepção de avaliação e qualidade da educação básica para o Banco Mundial estão presentes na política de avaliação do Paraná representada pelo SAEP.

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD foi criado a partir da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, de Bretton Woods², em julho de 1944, tendo como uma de suas finalidades a reconstrução dos países pós Segunda Guerra Mundial, e se expressa como a materialização da hegemonia norte-americana, sendo os Estados Unidos³ o maior influente na configuração das práticas e instituições que compõem o Banco Mundial.

Em decorrência das necessidades e demandas que o BM não poderia suprir, houve a criação de mais 4 instituições que formam o Grupo Banco Mundial e cada uma possui funções distintas em relação ao financiamento internacional. São elas: a Corporação Financeira Internacional (CFI), com o objetivo de promover a expansão do investimento privado nos países em desenvolvimento, criada em 1956; a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)⁴, criada em 1960, que tornou possível a concessão de empréstimos aos países mais pobres, os quais não preenchiam os requisitos necessários para conseguir empréstimos concedidos pelo BM; o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI), criado em 1966; e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

² Foi uma conferência organizada entre os países aliados para determinar a nova dinâmica do capital após a 2ª Guerra Mundial. O dólar é instaurado como moeda oficial.

³ Cabe lembrar que a influência nas decisões e participação no voto corresponde à participação na contribuição do capital. Sendo assim, os Estados Unidos seguem como maior influente, seguido por Japão e, depois, Alemanha.

⁴ “De acordo com os critérios fixados para obter apoio da IDA, o Brasil não se enquadra entre os clientes prioritários, em razão dos altos indicadores per capita que apresenta, segundo interpretação do BIRD” (FONSECA, 2007).

(AMGI), criada em 1988, com o objetivo de impulsionar o investimento estrangeiro nos países em desenvolvimento.

Esse organismo internacional constitui-se como uma das principais fontes de financiamento externo para a educação dos países em desenvolvimento e, mais do que um agente financeiro, conessor de empréstimos, o Banco Mundial pode ser definido como ator político e intelectual, considerando que esse organismo também atua na prescrição de estratégias para as políticas sociais dos Estados-clientes (PEREIRA, 2014).

Torres (2007) apresenta importantes reflexões acerca do que chama de “enfoque de manual e receituário” do Banco Mundial. Esse aspecto, de acordo com a autora, evidencia-se principalmente devido à ausência de questionamentos e problematização quanto às teorias da educação, “[...] tudo parece ter uma resposta, uma recomendação precisa, um mapa claro de opções e prioridades” (TORRES, 2007, p. 152).

Um exemplo disso pode ser encontrado na estratégia de satisfações das necessidades básicas. Segundo Conterno (2002), é evidenciado, nas orientações do Banco Mundial, que as áreas da Educação e Saúde devem estar combinadas por meio de programas dirigidos às populações mais pobres. Ao propor essa associação, a lógica do BM gira em torno da ideia de que, por meio da educação básica, os pobres teriam acesso a conhecimentos necessários para a produtividade, bem como assimilariam facilmente os conhecimentos referentes à saúde, seja na contenção dos episódios de propagação de doenças, seja na redução dos índices de natalidade (CONTERNO, 2002).

Seguindo essa direção, Torres (2007) discorre sobre as possíveis “experiências exitosas” apresentadas nos documentos do BM. As boas práticas destacadas no contexto das publicações desse organismo internacional, em grande parte, são tratadas apenas como sinônimos de inovação, estando ausentes de uma descrição minuciosa das reais condições econômicas, sociais, históricas, culturais etc., as quais incidem no êxito ou fracasso de determinada política. Dessa maneira, o que ocorre é que, em casos de fracasso, indica-se que a falha não está no diagnóstico e tampouco nas propostas de intervenção, mas no processo de execução – no caso da educação, o fracasso geralmente é atribuído à falta de vontade e despreparo dos professores (TORRES, 2007).

Ao tratar da educação, os discursos propalados pelos organismos multilaterais, de modo mais incisivo a partir da década de 1990, indicam que ela seria a “solução para todos os problemas” ou, melhor, que a falta de uma educação de qualidade seria responsável por tais problemas, sejam eles sociais ou econômicos. Essa visão sobre o papel da educação, na compreensão de Evangelista e Shiroma (2019, p. 9), “[...] nos leva a fortalecer a ideia de que o professor deve responder não só pelas mazelas escolares, mas pelos graves problemas econômicos e sociais que, obviamente, fogem a sua alçada”.

Não por acaso, as diretrizes utilizadas para reformar o Estado brasileiro a partir dos anos noventa do século XX, bem como as instituições a ele articuladas, não apenas convergiam, como eram profundamente influenciadas pelas proposições do Banco Mundial. A educação, nesse contexto de reformas, passa a exercer um papel estratégico para reduzir a pobreza no país e elevar o capital humano, visto que essas são condições indispensáveis para alcançar o crescimento econômico (BANCO MUNDIAL, 1999).

Na lógica do BM e do pensamento hegemônico que ele representa e sua necessidade de assegurar a sociedade de classes, faz-se necessário, em certa medida, incluir os excluídos, o que poderia ser realizado com investimento em educação básica, possibilitando às classes mais desfavorecidas o acesso ao conhecimento mínimo, necessário à produção e reprodução do capital. Essas medidas são colocadas em prática a partir das orientações neoliberais, sobretudo quando se observa a implementação de um sistema de avaliação da qualidade alinhado aos princípios da eficácia, eficiência, meritocracia, produtividade e competitividade.

A implementação do sistema de avaliação da qualidade constituiu um dos instrumentos fundamentais da reforma da educação básica no contexto da nova ordem global estabelecida na década de 1990. Tanto a reforma da educação como a proposição de políticas de avaliação da educação estão articuladas ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. Esse documento aponta a necessidade de substituir a administração pública burocrática pela administração pública gerencial. Essa, por sua vez, emerge como uma resposta às mudanças que teriam sido causadas pela globalização, visto que acreditava-se que, diante desse contexto, para que o país tivesse possibilidade de participar de um “novo paradigma produtivo”, era

fundamental a implementação de um Estado mais eficiente e com maior capacidade de regulação.

Na busca pela garantia da efetivação da reforma do Estado, e, logo, dos princípios da eficiência e qualidade propalados no Plano Diretor da Reforma do Estado, “[...] são necessárias ‘novas instituições’ para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada, que, por sua vez, seria caracterizada pelo privilégio da pluralidade, da diversidade e da flexibilidade” (ZANARDINI, 2007, p. 249).

Observa-se, portanto, a promoção da Reforma não apenas do Estado, mas, como apontado por Zanardini (2007), das instituições a ele articuladas, entre elas, a escola. Nessa direção, a Reforma da Educação Básica reflete o novo modelo de administração gerencial e vem acompanhada de novas formas de regulação por meio do controle dos resultados, articulada com a função do Estado avaliador (ZANARDINI, 2008).

Não se pode esquecer que a Conferência Mundial sobre educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, financiada por agências e organismos internacionais como: Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, reafirma a avaliação educacional como instrumento fundamental na busca da qualidade da educação. A partir dessa conferência, o Brasil manifestou, em seus documentos educacionais, a centralidade na Educação Básica.

Levando em consideração o contexto da época, é possível afirmar que o SAEB se apresenta como parte da Reforma da educação no Brasil. Sua primeira aplicação ocorreu em 1990 e, a partir de 1992, ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e, desde 1995, o Banco Mundial financia o SAEB (BRASIL, 2008).

Altmann (2002) destaca que o interesse desse organismo multilateral em relação ao financiamento do SAEB deve-se às taxas de retorno que esse sistema oferece para estabelecer alguns critérios pensando em futuros investimentos. A autora ainda salienta a importância de se compreenderem os critérios utilizados no sistema de avaliação, pois, esses estipularão quais serão os conteúdos avaliados, impactando nos currículos e, conseqüentemente, no espaço escolar.

O SAEB completa três décadas desde que vem sendo realizado a partir dos anos de 1990. Durante esse período, esse sistema de avaliação externa passou por diversas mudanças e reestruturações. A sua primeira edição avalia uma amostra de escolas públicas, abrangendo áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação e tem como público-alvo estudantes da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries⁵ do ensino fundamental.

Em sua segunda edição, no ano de 1993, repetiu-se o formato de avaliação anterior com aprimoramento dos processos.

Dois anos depois, em 1995, além da aplicação de questionários, empregou-se uma nova metodologia para a construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com isso, tinha-se em vista realizar a comparação entre os resultados da avaliação ao longo do tempo. Como dito anteriormente, foi a partir desse ano que o Banco Mundial passou a financiar o sistema de avaliação.

Em 1997, em sua 4ª edição, observaram-se mudanças na formulação dos itens, que passaram a ter como base as Matrizes de Referência, a qual avalia competências e define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais). Além disso, o público-alvo passou a ser constituído por estudantes de 4ª, 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, abrangendo não somente escolas públicas, mas também privadas.

No ano de 1999, além dos testes da edição anterior, os quais contemplam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia, foi acrescentado o teste de Geografia. É interessante destacar que, em edição posterior, ou seja, em 2001, houve novamente uma mudança nas áreas de conhecimento. Nesse ano, o foco esteve somente em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2003, o formato da avaliação permaneceu o mesmo.

Por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC.

Sobre a ANEB, afirmou-se:

⁵ Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, o rendimento e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores; (BRASIL, 2005, p. 17).

Sobre a ANRESC (Prova Brasil), escreveu-se:

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e o rendimento da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, 2005, p. 17).

Ao ser aplicado de forma censitária, demonstrando as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o SAEB permitiu calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, fornecendo informações ao Governo Federal para a definição de metas para a escola. “Esse índice sintético, envolvendo desempenho no teste e fluxo escolar, passou a representar a qualidade da escola, apesar de não levar em consideração outras importantes dimensões do processo educacional” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Com a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor mais um dos instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes.

Foi em 2019 que o SAEB passou por mudanças significativas. Houve adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a avaliação contemplou a educação infantil, bem como o ensino fundamental e médio. As provas ANA, ANEB e ANRESC passaram a ser identificadas apenas como SAEB, seguido pelas etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

Para executar o SAEB, os instrumentos utilizados são os testes cognitivos e os questionários impressos e eletrônicos. Os testes são aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados e contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT) e para o 9º ano, a partir de 2019, houve a inclusão de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH).

Em relação aos questionários, além de serem aplicados aos alunos, devem ser respondidos pelos professores, diretores, secretários estaduais e municipais de educação. Tais questionários são empregados com o objetivo de coletar informações relacionadas ao contexto socioeconômico, sob justificativa de que esses poderão auxiliar posteriormente na compreensão do desempenho obtido nos testes.

Os alunos e professores respondem aos questionários impressos. As perguntas direcionadas para os alunos se referem às informações pessoais e profissionais, à sua trajetória escolar e expectativas, bem como às práticas escolares e cotidianas. Já para os professores, os questionários visam a levantar informações pessoais e profissionais, suas concepções, hábitos culturais, condições de trabalho, formação profissional, gestão, clima escolar e práticas pedagógicas (INEP, 2019).

Diretores, secretários estaduais e municipais de educação e, mais recentemente, professores da Educação Infantil respondem aos questionários eletrônicos. Os diretores são questionados sobre informações pessoais e experiências, condições de funcionamento da escola, recursos e infraestrutura, gestão e participação, gestão pedagógica e condições de atendimento ao público-alvo da educação especial. Além das informações pessoais e experiência profissional, os secretários dos estados e municípios devem responder sobre temas relacionados à organização e planejamento, conselhos de gestão, educação infantil,

ensino fundamental, ensino médio, avaliação e plano de carreira. No que se refere à avaliação da educação infantil, os profissionais (diretores e professores) respondem aos questionários do diretor e do professor (INEP, 2019).

Seguindo essa perspectiva, a fim de monitorar a qualidade de ensino no Estado, o Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF⁶, implantou um sistema próprio de avaliação: o SAEP, sendo aplicado pela primeira vez em 2012, quando foram avaliadas as escolas estaduais do Paraná nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Ao final de cada ciclo avaliado, os diretores das escolas possuem acesso à Revista da Gestão Escolar, em que, sob uma propalada perspectiva de educação crítica e emancipadora, capaz de alcançar a qualidade do ensino, a revista apresenta os resultados obtidos pela instituição, com foco no rendimento escolar dos alunos e apresenta também outros temas relacionados à gestão da educação. Além da Revista do Gestor, há também a Revista Pedagógica, direcionada, principalmente, aos educadores de Língua Portuguesa e Matemática. Essas revistas contêm os fundamentos da metodologia de avaliação externa do SAEP, a Matriz de Referência, a TRI e a Escala de Proficiência.

Um aspecto que chama a atenção e que se diferencia do SAEB é que o SAEP divulga dados mais específicos, pois é possível ter acesso ao resultado individual de cada aluno na avaliação. Assim, o SAEP disponibiliza informações como o padrão de desempenho alcançado e quais conhecimentos o aluno possui desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesta dissertação, ao tratar dos aspectos mencionados até o momento e tendo em vista investigar quais são as concepções de avaliação e qualidade da

⁶ É importante ressaltar que o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd é uma entidade privada sem fins lucrativos, especializada e reconhecida por prestar suporte no que se refere à implementação de avaliações em larga escala em diversos estados brasileiros, inclusive no Paraná. O CAEd/UFJF possui uma parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, caracterizada como uma instituição pública. Chamamos a atenção para esse fato, pois é possível observar uma tendência cada vez mais presente, sobretudo nos dias atuais, das chamadas parcerias público-privadas. É nessa direção que sinalizam as proposições do Banco Mundial, uma vez que a formação dessas parcerias constitui um dos caminhos rumo à instituição do processo de privatização. Esse organismo internacional defende a aliança entre o setor público e o setor privado, pois entende que, dessa forma, é possível alcançar as metas educativas de maneira mais eficaz e eficiente. Portanto, em sua perspectiva, o Estado não deve ser o único provedor dos serviços sociais, como a educação.

educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial e em que medida são incorporadas pelo SAEP, adotou-se, como percurso metodológico, o levantamento de fontes primárias – documentos do Banco Mundial: *O Brasil e o Banco Mundial: a Quinta Década de Cooperação* (1990), *Prioridades y Estrategias Para la Educacion* (1996), *O Estado num Mundo em Transformação: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* (1997), *Documento Estratégico Del Banco Mundial: la Educacion en América Latina y el Caribe* (1999), *Um Brasil mais Justo, Sustentável e Competitivo: Estratégia de Assistência ao País 2004 – 2007* (2003a), *Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento: Desafíos para los Países en Desarrollo* (2003b), *Aprendizaje para Todos: Invertir en los Conocimientos Y las Capacidades de las Personas para Fomentar el Desarrollo* (2011a), Relatório Nº 63731-BR: *Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil* (2011b), *Avaliação dos níveis de desempenho educacional* (2011c), *Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (2011d), *O uso dos resultados da avaliação de desempenho educacional* (2011e), Relatório 67388-BR – *Projeto do Empréstimo Proposto no Valor de US\$350 Milhões de Dólares do Banco Mundial para o Estado do Paraná com a Garantia da República Federativa do Brasil* (2012), *Avaliação dos Níveis de Desempenho Educacional* (2011d), *Profesores Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe* (2015), *Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade: Brasil - Diagnóstico Sistemático de País* (2016), *Aprender: para Hacer Realidade la Promessa de la Educación* (2018).

Em resumo, esta pesquisa busca analisar esses documentos, os quais foram publicados entre os anos de 1990 e 2018. Entendemos que seguir esse caminho possibilita identificar a concepção do Banco Mundial sobre avaliação e qualidade da educação básica, ao longo dessas quase três décadas. Com isso, será possível perceber alguns dos elementos de permanência e mudança nos discursos presentes em documentos desse organismo internacional e como isso exerce influência na política de avaliação e qualidade da educação básica no estado do Paraná.

Além dessas fontes, constitui parte do caminho metodológico o levantamento bibliográfico de produções, como artigos, dissertações e teses que tratam do objeto desta pesquisa, possibilitando, dessa maneira, a oportunidade para propor novas considerações sobre a problemática estudada. Realizamos esse mapeamento em três bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD,

Scientific Electronic Library Online – SciELO e no portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES vinculada ao Ministério da Educação no Brasil – MEC.

Em ambos os bancos de dados, utilizamos o descritor: Banco Mundial e Educação no Brasil, sendo que, na SciELO e CAPES, utilizamos também descritores: Banco Mundial e qualidade da educação, Banco Mundial e avaliação da educação e Banco Mundial no Paraná. Realizada a busca, foram encontradas 73 produções entre artigos, dissertações e teses. Após leitura do resumo, selecionamos 25 trabalhos, os quais encontram-se abaixo na seguinte tabela:

Tabela 1: Artigos, dissertações e teses levantados

Banco de dados	Título	Autor/Ano	Instituição
BDTD	Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil	Ireni Marilene Zago Figueiredo (2009)	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
	O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras	William Pessoa da Mota Junior Olgaíses Cabral Maués (2014)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
	A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do desenvolvimento da USAID ao BIRD	Francis Mary Guimarães Nogueira (1998)	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP)
	Dívida pública, Banco Mundial e Políticas Sociais: o financiamento externo da política educacional no Paraná (2011-2017)	Keren Paula da Silva Camargo (2018)	UNIOESTE
BDTD	O gerencialismo na educação e as orientações do banco mundial: um olhar para as políticas educacionais implementadas no Paraná de 2011 a 2016	Neuzita de Paula Soares (2018)	Universidade Tuiuti do Parana
	Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira	Gessica Filgueiras Milagre (2017)	PUC- GOIAS

	e organismos internacionais: a questão da qualidade de ensino		
	Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso brasileiro	Mariana Medeiros Bernussi (2014)	Universidade de São Paulo (USP)
	A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas do interior de São Paulo	Amanda Polato (2014)	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
SciELO	A mundialização da educação neoliberalismo e social- democracia no Brasil e na Venezuela	Adriana Almeida Sales de Melo (2005)	Universidade Federal de Alagoas
	Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro	Helena Altmann (2002)	Universidade Federal de Minas Gerais
CAPES	O papel do Estado em documento de Política Educacional: visão de agências multilaterais	Thaís Godoi Souza Angela Mara Barros Lara (2013)	Universidade Estadual de Maringá
	O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras	William Pessoa da Mota Junior Olgaíses Cabral Maués (2014)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
	Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil	Ireni Marilene Zago Figueiredo (2009)	UNIOESTE
	Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro	Helena Altmann (2002)	Universidade Federal de Minas Gerais
	Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira	Maria Abádia da Silva (2003)	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB).
	Considerações sobre avaliação em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais	Quelli Cristina da Silva Oliveira Denila Coelho André Paulo Castanha	UNIOESTE

	eficiência x produtividade x qualidade	(2017)	
	O Banco Mundial como articulador da mercantilização da educação na periferia capitalista	Remo Moreira Brito Bastos (2016)	Universidade Federal do Ceará
	A Política Educacional do Banco Mundial para os países periféricos como expressão da geopolítica do conhecimento	Remo Moreira Brito Bastos Antonia Rozimar Machado e Rocha (2015)	Universidade Federal do Ceará
	Banco Mundial e Educação: a Interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Brasileiras	Josélia Schwank Salomé Marcio Bernardes de Carvalho Neuzita de Paula Soares (2017)	Universidade Tuiuti do Paraná
	Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?	Rosana Evangelista da Cruz (2003)	Universidade Federal do Piauí.
	Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual	Sebastião de Souza Lemes (2015)	UNESP
CAPES	A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná	Maria Dativa de Salles Gonçalves Jussara Maria Tavares Puglielli Santos Andréa Barbosa Gouveia Cleusa Valéria Gabardo Leila de Almeida de Locco Pedro Eloy Rech Sandra Terezinha da Silva Taís Moura Tavares Yvelise Freitas de Souza Arcoverde (2003)	Universidade Federal do Paraná
	Política Educacional Brasileira e as diretrizes do Banco Mundial	Josélia Schwanka Salomé Neuzita de Paula Soares (2018)	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP Universidade Estadual Paulista – UNESP

	Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade	Quelli Cristina da Silva Oliveira Denila Coelho André Paulo Castanha (2017)	UNIOESTE
--	---	---	----------

Fonte: Elaborado pela autora

Além dessas produções acadêmicas, utilizamos outros autores que discutem a atuação do Banco Mundial no campo educacional, com foco na política de avaliação externa do Brasil: Luckesi (2005), Zanardini (2008), Gusmão (2013), Machado e Alavarse (2014).

Ainda, no que se refere ao percurso metodológico de busca de produções que tratem especificamente das categorias “qualidade da educação” e “avaliação da educação”, em um momento posterior, uma nova busca foi realizada na SciELO. Realizamos a pesquisa de artigos utilizando os descritores “qualidade social da educação”. Assim, chegamos aos textos de Gatti (2004), Silva (2009) e Freitas (2012).

Para atender ao objetivo geral desta dissertação, que visa a investigar quais são as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial e em que medida são incorporadas pela política de avaliação no Estado do Paraná, organizamos esta dissertação em dois capítulos. Consideramos pertinente apresentar, no primeiro capítulo, o histórico da cooperação técnica e financeira do Banco Mundial ao Brasil, buscando verificar como esse organismo internacional vem atuando no país ao longo dos anos, de modo particular, no que se refere à educação.

Afunilando para nível estadual, trataremos das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial para o Estado do Paraná a partir do ano de 1983, caracterizado pela vitória do partido de oposição – PMDB. A escolha desse período justifica-se em decorrência do contexto de abertura política que o Brasil viria a experimentar, em 1985, após 21 anos de ditadura militar, que trouxe consigo no campo das políticas educacionais a prioridade da Educação Básica. No decorrer dessa subseção, utilizaremos as seguintes fontes: o Relatório Nº: 67388-BR, o qual trata da avaliação do Projeto do Empréstimo proposto no valor de US\$350 milhões de dólares do Banco Mundial para o Estado do Paraná (BANCO MUNDIAL, 2012); o

Manual Operativo de Projeto – MOP (PARANÁ, 2014a) volume 1, o qual apresenta a descrição do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, atentando para os compromissos assumidos no Acordo de Empréstimo firmado entre o BM e o Estado do Paraná; o Manual Operativo de Projeto – MOP (PARANÁ, 2014b) volume 4, que trata especificamente dos programas que compõem o setor da Educação (Sistema de Avaliação da Aprendizagem, Formação em Ação e Renova Escola). Sendo assim, documentos desenvolvidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, como o Modelo Lógico do Programa Formação em Ação (IPARDES, 2012a), Modelo Lógico Programa Renova Escola (IPARDES, 2012b) e o Modelo Lógico do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem (IPARDES, 2012c) – cuja finalidade é expor os procedimentos técnicos e metodológicos de acordo com a proposta de monitoramento e avaliação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná –, também servirão de subsídios teóricos para esta dissertação.

No segundo capítulo, apresentaremos os documentos do Banco Mundial (já mencionados anteriormente na parte que se refere ao levantamento de fontes), trazendo à tona as categorias avaliação e qualidade da educação básica. Apresentaremos também o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP, tendo como finalidade investigar em que medida as categorias mencionadas anteriormente (avaliação e qualidade da educação básica para o BM) são incorporadas pelos documentos que se referem ao SAEP. Para cumprir esse objetivo, utilizaremos o Manual Operativo de Projeto – MOP (2014) volume 4, o Modelo Lógico do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem (2012), bem como as revistas disponibilizadas no site: saep.caeduff.net.

Tais revistas são referentes aos anos 2012, 2013, 2017, 2018 e 2019. No ano de 2012, encontram-se disponíveis a Revista do Gestor e as Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa e de Matemática – 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2013, o SAEP foi realizado em duas etapas: no que se refere à primeira etapa, temos acesso às Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa e Matemática – 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, além da Revista do Sistema de Avaliação – Rede Estadual. Na segunda etapa do SAEP 2013, utilizaremos as Revistas Pedagógicas de Língua Portuguesa e de Matemática – 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, a Revista da Gestão Escolar, bem como a Revista do Sistema de Avaliação – Rede

Estadual. Em relação ao ano de 2017, utilizaremos a Revista do Gestor Escolar, a Revista do Sistema e a Revista do Professor – Língua Portuguesa e Matemática. Por fim, na última edição, realizada em 2018, o SAEP avaliou alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da 1ª série do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental – II, assim como da EJA – Ensino Médio.

O estudo realizado até o presente momento nos permitiu constatar que a atuação do Banco Mundial nos países periféricos capitalistas, e de modo especial no Brasil e no Estado do Paraná, constitui-se a partir de um conjunto de correlação de forças (internacionais e locais) que se articulam para introduzir as orientações e difundir o projeto de educação almejado pelo Banco Mundial – de forma adequada à realidade do país. Desse modo, foi possível observar que, ao longo de sua atuação, o Banco Mundial tem concentrado suas orientações em prol do desenvolvimento e da redução da pobreza. Em resumo, pode-se afirmar que esse organismo internacional possui uma forma específica de pensar e gerir com relação à educação, cuja lógica é que, a partir de investimentos no âmbito da educação, o retorno esperado é o aumento do índice de capital humano.

Ainda, foi possível observar que o Banco Mundial pode ser considerado uma fonte abundante de pesquisas, sobretudo pelo seu caráter de produzir informações e estudos diagnósticos das mais diversas áreas. Assim, verifica-se a influência dos documentos e relatórios produzidos pelo BM na medida em que são utilizados como referências para os governos elaborarem suas políticas, inclusive o conjunto de sua legislação. Exemplo disso, e que ocorre na área da educação, pode ser observado na medida em que a concepção de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial é incorporada por alguns documentos e projetos desenvolvidos no Brasil (Plano Diretor da Reforma do Estado, Lei de Bases e Diretrizes para a Educação, Parâmetros Nacionais Curriculares) e no Estado do Paraná (Projeto Qualidade da Educação Básica do Paraná e Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Estado do Paraná).

É válido destacar que o caminho percorrido na busca pela identificação das concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial nos permitiu perceber algumas outras categorias, como aprendizagem, *accountability*, capital humano, economia do conhecimento, educação para todos, Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, entre outras.

Na tentativa de investigar em que medida as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial são incorporadas pelo SAEP, foi possível constatar que existem elementos que convergem nos documentos desse organismo internacional e nos documentos do Estado do Paraná. Até o momento, identificamos que, assim como o BM evidencia, as Revistas do SAEP, além de relacionarem os resultados obtidos nas avaliações como representação de qualidade da educação, também trazem as categorias aprendizagem, *accountability* e, sob o discurso da educação como fundamental para o desenvolvimento do país, destacam a categoria capital humano.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL NO BRASIL E NO PARANÁ

1.1 O BANCO MUNDIAL NO BRASIL

Como mencionado na introdução deste trabalho, o Banco Mundial foi criado a partir da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Contudo, “O Banco Mundial tem hoje muito pouco em comum com a organização criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods” (SOARES, 2007, p. 17).

Nogueira (1998) esclarece que o advento do Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional e algumas organizações⁷, que posteriormente viriam a emergir, redefiniram de maneira significativa a condução das relações políticas entre os países capitalistas. “São essas noções de interdependências entre nações que vão respaldar as cooperações internacionais, como direito dos países ricos em contribuir para o desenvolvimento dos países pobres e periféricos” (NOGUEIRA, 1998, p. 28).

Em um primeiro momento, com o objetivo de alavancar o processo de industrialização, as ações emanadas pelo Banco iam em direção da reconstrução da infraestrutura e da economia dos países no pós-guerra.

Posteriormente, o Banco Mundial passou a conceder ajuda financeira para promover o desenvolvimento dos países “atrasados”. Para alcançar esse objetivo, o BM considerava fundamental modernizar a economia, por meio da superação do modelo agrícola pela industrialização, a qual era impulsionada pelo capital privado internacional (CONTERNO, 2002).

Nesse momento, segundo Conterno (2002), o fator político/econômico influenciou veementemente a atuação do Banco Mundial nos países em desenvolvimento, pois existia uma preocupação por parte dos países centrais, os

⁷ Organização das Nações Unidas – ONU (1945), Acordo Geral de Comércio e Tarifas – GATT (1947), Organização do Atlântico do Norte – OTAN (1948), Organização Europeia de Cooperação Econômica – OEEC (1948), posteriormente denominada Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL (1948) (Nogueira, 1998).

quais se sentiam ameaçados em relação ao possível avanço do Comunismo. Para tanto,

[...] tornou-se necessário garantir a segurança necessária para o desenvolvimento econômico do capital, onde todos os países supostamente poderiam chegar à plenitude do crescimento e consumo, desde que adotassem os princípios da interdependência entre os países capitalistas, implementando um modelo econômico inspirado nos ideais de democracia, liberdade e direito ao trabalho, como a forma viável de atingir o padrão de desenvolvimento econômico sem barreiras (CONTERNO, 2002, p. 19).

Contudo, vale ressaltar que, diante desse contexto de conflito político-ideológico desencadeado pela Guerra Fria, o Banco Mundial, a partir da década de 1950, estava envolvido com o processo de expansão do sistema capitalista e desenvolveu programas de ajuda e concessão de empréstimos para a reconstrução da infraestrutura dos países europeus (LEHER, 1998; SOARES, 2007). Enquanto isso, perante esse mesmo contexto, a América Latina estabeleceu um acordo com os Estados Unidos – a Aliança para o Progresso, sob o pretexto de ajudar os países latino-americanos a alcançar o crescimento econômico e o desenvolvimento do sistema capitalista. Predominava, portanto, a ideologia do desenvolvimento (LEHER, 1998).

Isso tudo desencadeou, na América Latina, a instauração de diversos golpes e ditaduras militares. É possível observar isso de modo específico no Brasil, onde o presidente João Goulart sofreu um golpe de Estado em 1964. Segundo Toledo (1997), isso ocorreu em um contexto em que o conjunto de forças militares, os setores políticos liberais e conservadores e, sobretudo, o governo norte-americano perceberam que o governo de Jango (o qual ficou caracterizado por uma ampla mobilização política e ideológica por parte das classes populares e dos trabalhadores) representava um perigo para o desenvolvimento do capitalismo. Além disso, Leher (1998) ressaltou que, durante o período em que Jango ficou na presidência, o Banco Mundial restringiu qualquer tipo de ajuda ao país, pois esse governo não demonstrava interesse em colaborar com as reformas necessárias ao combate à inflação. Leher (1998) ressalta, ainda, que, após a tomada do poder pelos militares, o Banco Mundial voltou a fornecer empréstimos ao Brasil, demonstrando, portanto, seu apoio às ditaduras militares.

Ainda é preciso destacar que, no período em que vigorava a Aliança para o Progresso, a preocupação que girava em torno da educação brasileira se resumiu ao seu papel de formação de mentalidade e, nesse contexto, combatia-se a disseminação das ideias marxistas. Não por acaso o ensino superior foi alvo de reformas (LEHER, 1998).

Diante disso, em um contexto marcado pela Guerra Fria, o Banco Mundial atuou principalmente na direção de acelerar o processo de desenvolvimento dos países mais pobres, sob a justificativa de melhorar o padrão de vida destes países. É com esta justificativa que chega à atuação junto ao setor educacional. Além disso, se tratando de educação, principalmente no que se refere aos países em desenvolvimento, o BM, segundo Torres (2007), é a principal agência técnica e fonte de pesquisa educacional no contexto mundial. “O BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau” (TORRES, 2007, p. 126).

Segundo Silva (2003), as relações estabelecidas entre o BM e o governo brasileiro datam de 1946:

[...] quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento (SILVA, 2003, p. 286).

Para o Banco Mundial (1990), o Brasil pode ser considerado um dos seus principais clientes e, nessa relação mútua, o BM é um dos principais alicerces do país em questão de desenvolvimento. “Além de proporcionar financiamento, suas operações de crédito incluem um contínuo diálogo sobre política econômica e temas técnicos” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2). Sendo assim, o trabalho em conjunto entre esse organismo internacional e o Brasil se expressa em três formas principais de assistência: financiamento externo para investimentos, participação num diálogo contínuo sobre desenvolvimento e estratégias setoriais e também atua nos processos de cofinanciamento (BANCO MUNDIAL, 1990).

Fonseca (2007) indica que a assistência técnica e financeira prestada pelo Banco Mundial ao setor social brasileiro tem início na primeira metade da década de 1970. “O processo de cooperação do Banco inclui assessoria aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento e gestão, assim como o desenvolvimento de projetos setoriais específicos” (FONSECA, 2007, p. 229).

Em relação ao financiamento das políticas brasileiras na década de 1970, segundo (2001), a influência do Banco Mundial esteve associada, em grande medida, à crise do Estado capitalista, a qual “reforçou a questão dos limites ambientais e contribuiu para fomentar a ideia do planejamento global para o processo mundial de desenvolvimento, assentado no tripé crescimento sustentável, demografia e pobreza” (FONSECA, 2001, p. 87).

Ainda, sobre o contexto da década de 1970, é possível observar a decadência das concepções keynesianas, as quais foram sendo substituídas pela presença das ideias do neoliberalismo na economia mundial (SOARES, 2007; SALOMÉ; CARVALHO; SOARES, 2017). Nesse cenário, a fim de orientar o processo de reestruturação econômica e garantir as políticas de ajustes, “[...] o Banco passa a ser um dos principais mecanismos de propagação ideológica e política do ideário de estado mínimo” (SALOMÉ; CARVALHO; SOARES, 2017 p. 87).

Silva (1999) também ressalta que o BM passou a elaborar documentos em defesa da redução do papel do Estado, bem como a transferência de serviços públicos para o setor privado, sendo possível observar a institucionalização da indústria na educação. Dessa forma, diante desse contexto de política macroeconômica, Silva (1999) afirmou:

Para a educação, a concepção fixada foi a de investimento industrial, expressa na racionalização dos custos; na política de concorrência e de competitividade; na abertura de mercado para a educação privada, para empresários de equipamentos técnicos, de informática e de livros didáticos (SILVA, 1999, p. 100).

Ao assumir a presidência do Banco Mundial, Mc Namara (1968-1981) indicou como prioridades o desenvolvimento, a segurança e a diminuição da pobreza. É preciso destacar que, nesse momento, a concepção de desenvolvimento e crescimento econômico segue em direção da inserção dos grupos marginalizados nesses processos sob a racionalização dos custos, sendo necessária ainda a contenção da pobreza nos países periféricos, uma vez que seu crescimento

descontrolado constitui um obstáculo à economia e uma ameaça à estabilidade social dos países desenvolvidos (FIGUEIREDO, 2001; FONSECA, 2007; SOARES, 2018).

Desse modo, segundo Conterno (2002), a educação e a saúde foram setores que ganharam ênfase na década de 1970, e que, sob justificativa de conter a pobreza, buscavam manter a estabilidade do sistema capitalista. Essas áreas se inseriram na estratégia de satisfação das necessidades humanas básicas, sendo atualizada na década de 1990 nos documentos do BM, na tentativa de amenizar as desigualdades causadas pelo atual modelo de acumulação do capital (CONTERNO, 2002).

No decorrer da década de 1970, o Banco Mundial assumiu duas posições distintas no que se refere ao projeto de desenvolvimento e educação: no início da década, a ênfase estava no ensino de segundo grau e na valorização do ensino profissionalizante. A ideia era incrementar mão de obra para o setor produtivo, visando ao crescimento econômico. Já no final da década de 1970, pelo próprio contexto em busca da estabilização econômica, o Banco Mundial reconheceu que seria mais pertinente investir no ensino primário. Essa medida foi adotada a partir da preocupação com a pobreza, com a necessidade de controlar o crescimento demográfico e para aumentar a produtividade (FONSECA, 2007). Nos relatórios do Banco Mundial, a diminuição da pobreza é evidenciada:

[...] la lucha directa contra la pobreza si se quieren que tenga 33rimá en ultima instancia debe combinar com medidas que aseguren las 33rimário33 de los países em desarrollo sigan creciendo. Se requiere que las naciones más prosperas apoyen acitivamente este proceso mediante la 33rimário33n de asitencia finaniera y 33rimári, asi como a 33rimár de la apertura de sus mercados a las exportaciones de los 33rimár en desarrollo (BANCO MUNDIAL, 1980, prefacio).

Nesse mesmo relatório, afirma-se que as quatro esferas principais do desenvolvimento humano são: educação, saúde, nutrição e fertilização. No que se refere ao campo educacional, que é nosso interesse neste estudo, observa-se que o Banco Mundial modifica algumas de suas visões. Embora siga dando prioridade à educação e formação do nível secundário e superior, compreende que “[...] el valor de la educacion general en el 33rimá 33rimário se reconece más en la actualidad” (BANCO MUNDIAL, 1980, p. 56).

Em resumo, segundo Silva (1999),

A concepção de educação subjacente era utilitarista e instrumentalista definida como meio para adquirir conhecimento, comportamento, atitudes, valores e habilidades; responder a novas oportunidades, ajustar-se às mudanças sociais, culturais e participar em atividades políticas. A educação apresentava-se também como atividade capaz de sustentar e acelerar o desenvolvimento, através da formação de trabalhadores capacitados em administração, tecnologia e serviços e de políticas setoriais dirigidas ao setor moderno-urbano e rural-agrícola (SILVA, 1999, p. 172).

A partir de 1982, a gestão do Banco Mundial ficou sob responsabilidade de Alden Winship Clausen. Nesse mesmo ano, os países latino-americanos vivenciaram um contexto marcado pela Crise da dívida externa⁸ e pelo aprofundamento da recessão global.

“Nos anos 80, juntamente com o FMI e a Casa Branca, o Banco Mundial passou a integrar o quadro ideológico do ‘Consenso de Washington’ em política econômica e social” (BERNUSSI, 2014, p. 41).

Ao se referir ao Consenso de Washington, Fiori (2002) escreveu o seguinte:

Nome de uma loja maçônica? De uma conspiração imperial? De mais uma invenção esquerdista? Não, apenas uma expressão cunhada e publicada em 1990, pelo economista norte-americano John Williamsom para referir-se a um conjunto de ideias e políticas econômicas defendidas unanimemente pelas principais burocracias econômicas norte-americanas e pelos organismos multinacionais sediados na cidade de Washington. Um consenso construído durante a década de 1980 e que condensava e traduzia as ideias neoliberais, já hegemônicas nos países centrais, na forma de um “pacote terapêutico” para a crise econômica da periferia capitalista (FIORI, 2002, p. 84).

Esse Consenso, segundo Fiori (2002), coaduna com políticas tanto de natureza macroeconômica como microeconômica, acompanhadas pelas reformas estruturais que foram implementadas no Brasil em 1990. Essas reformas tinham como propósito “a desregulação dos mercados financeiro e do trabalho; a

⁸ “Somatório dos débitos de um país, garantidos por seu governo, resultantes de empréstimos e financiamentos contraídos com residentes no exterior. Os débitos podem ter origem no próprio governo, em empresas estatais e em empresas privadas. Neste último caso, com aval do governo para o fornecimento das divisas, que servirão as amortizações e ao pagamento dos juros. Os dados sobre a dívida são retirados do Sistema de Notificação da Dívida do Banco Mundial e se complementam com estimativas deste. As cifras relativas a dívida se expressam em dólares norte-americanos convertidos aos diferentes câmbios oficiais” (ARRUDA, 1999).

privatização das empresas e dos serviços públicos; a abertura comercial e garantia do direito de propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica e dos novos serviços” (FIORI, 2002, p. 86). Essas condicionalidades eram impostas à América Latina (inclusive, ao Brasil), sob a justificativa de renegociar a dívida externa e readmitir a participação dos países no sistema financeiro internacional. Já a longo prazo, o Consenso presumia que, após o período de reformas, de modo natural, seria possível verificar um crescimento econômico, marcado pelo movimento do capital privado e pautado principalmente nos fundamentos do livre comércio (FIORI, 2002, p. 86).

Diante desse contexto, segundo Fonseca (1998), a partir do início da década de 1980, a política de ajuste estrutural compõe o modelo de financiamento adotado pelo Banco Mundial, denominado crédito de base política ou *Policy Based Loans*. “Estas reformas eram apresentadas aos governos como opcionais, porém, se o país quisesse ser um candidato aos empréstimos do Banco Mundial, as reformas passavam a ter então, um caráter mandatório” (BERNUSSI, 2014, p. 41).

Seguindo essa direção, consideramos pertinente expor a análise de Soares (2007) com relação à participação nos projetos de ajuste estrutural dos empréstimos do Banco Mundial:

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis: protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, elevado grau de intervenção, entre outras. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser considerados mais importantes do que o alívio da dívida (SOARES, 2007, p. 27).

Como resposta a esses problemas e com a finalidade de adaptar os países endividados ao cenário econômico internacional vigente, o Banco Mundial realizou a concessão de empréstimos para o ajuste estrutural⁹ dos países. Tal modalidade de empréstimos, denominada SAPs, continha em sua proposta condicionalidades de

⁹ “Para visualizar melhor, é como se o capitalismo mundial fosse um grande motor funcionando em favor apenas das elites de alguns países ricos. Os ajustes estruturais vêm fazer com que os trabalhadores dos países ricos e dos países pobres e os governos dos países do terceiro mundo venham a funcionar de modo a olear o motor para que ele produza e acumule mais para seus proprietários” (ARRUDA, 1999).

caráter macroeconômico e setorial, influenciando, inclusive, o conjunto de leis dos países tomadores de empréstimos (SOARES, 2007).

Deitos (2005) evidencia a estratégia do capital financeiro internacional, destacando a articulação entre as forças internas e externas envolvidas no processo de ajuste estrutural. As políticas que definem as condicionalidades dos empréstimos realizados pelo Banco Mundial integram a participação desse organismo internacional na definição da agenda do setor educacional.

Portanto, o *financiamento externo* às reformas estruturais e setoriais acaba sendo uma expressão da mercadoria *geral*, em forma de *dinheiro emprestado (capital fictício)* no processo de acumulação e de reprodução de capital e a reforma do Estado e a área social, incluída a educação, são *componentes* desse processo e participam determinadamente de sua materialização econômica e financeira, sustentadas pelas classes e frações de classes dominantes em âmbito nacional, ao se moverem e se reproduzirem nesse processo e contexto, articuladas aos interesses externos (DEITOS, 2005, p. 232, grifos do autor).

Dessa maneira, embora a política do Banco Mundial seja caracterizada pela estipulação de alguns requisitos e formalidades a serem executados pelos países clientes, é necessário lembrar que esse processo não se trata somente de uma imposição feita por essa instituição internacional. De modo efetivo, implica concordância por parte dos agentes nacionais, isto é, pelas classes e frações que detêm o poder, os quais, de acordo com as circunstâncias locais, negociarão e reformularão as diretrizes com o Banco Mundial.

Nessa perspectiva, Pereira (2014) ressalta o movimento das elites nacionais e internacionais:

Com efeito, a atuação do banco se deu — e ainda se dá — em meio a uma malha crescente de relações que envolve agentes nacionais e internacionais públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais, os quais, com meios e níveis de gravitação distintos, apoiam, formulam, adaptam, negociam e veiculam as ideias e prescrições da instituição. A efetividade das ações do Banco, portanto, foi e continua sendo dependente da construção de pontos de sustentação, negociação e difusão dentro e fora dos espaços nacionais (PEREIRA, 2014, p. 530).

Nessa mesma direção, Silva (1999) exemplifica esse fato utilizando a influência do BM na política educacional do Estado de São Paulo, seguida da

anuência do governo e das elites locais, que, por meio de prescrições e resoluções publicadas no Diário Oficial, materializam a estratégia e os interesses do capital financeiro internacional.

O que ocorre é que os professores não têm acesso aos documentos que antecedem às portarias, resoluções e deliberações publicadas no Diário Oficial e delegados do ensino (com raras exceções, burocratas do ensino) são especialistas em fazer cumprir as decisões já publicadas no Diário Oficial, a que obrigatoriamente todos devem submeter-se. O Secretário de Educação não atua diferentemente, é apenas um condutor da ideologia dominante e do aparato judicial institucional para enquadrar toda comunidade escolar nos moldes desejados. Quanto ao Conselho Estadual de Ensino, acha-se dividido entre os interesses das elites conservadoras paulistas e as demandas da maioria da população. Ou seja, os envolvidos diretamente com o ensino são excluídos, praticamente desconhecem os documentos e a essência dos acordos assinados entre o governo estadual paulista e o Banco Mundial (SILVA, 1999, p. 126).

Desse modo, segundo Salomé, Carvalho e Soares (2007), a correlação de forças entre interesses distintos presentes na sociedade moldam a forma como a educação se apresenta. Em um movimento cíclico que percorre as estratégias do capital, longe de contribuir com a redução das desigualdades sociais, “[...] contribui para a fragmentação e pulverização das políticas e sua (des) vinculação de um projeto educacional para o país” (SALOMÉ; CARVALHO; SOARES, 2007, p. 85).

Há que se destacar ainda que, para o BM, segundo Bastos (2016), o envolvimento de organizações não governamentais e as chamadas parcerias público-privadas – PPPs são fundamentais para a expansão do sistema educacional e possibilitam preencher as necessidades dos pobres não atendidos pela rede pública de educação. Esse processo está intrínseco no projeto de reprodução e acumulação global de capital (BASTOS, 2016). Dessa maneira, assim como aponta Torres (2007), a participação do setor privado, bem como dos organismos não governamentais no campo da educação, destaca-se como elemento significativo do pacote de reforma proposto pelo BM para os países em desenvolvimento. “Esse conceito insere-se numa proposta de diversificação da oferta educativa, a fim de introduzir a concorrência no terreno educativo (concorrência essa considerada como mecanismo chave de qualidade)” (TORRES, 2007, p. 137).

É preciso lembrar que, antes de intervir no desenvolvimento econômico de um país, o Banco realiza uma série de pesquisas e estudos:

Tais estudos abrangem uma variedade de temas voltados para a relação entre educação e desenvolvimento, educação-emprego-renda, além de análises na linha de custo benefício que mostram a importância de fatores escolares (professores, materiais didáticos e metodologias) para o desempenho dos alunos (FONSECA, 2001, p. 89).

No entanto, segundo Torres (2007), é possível verificar, em tais pesquisas, “[...] uma tendência de afirmar como universais (e de entender como passíveis de aplicar de forma homogênea) uma série de postulados que na verdade são o resultado de alguns poucos estudos realizados em situações e países específicos” (TORRES, 2007, p. 148). Como exemplo dessa forte tendência à generalização e com base nos documentos do BM, a autora menciona o apoio desse OI aos insumos eficazes. No documento *Prioridades y estrategias para la educacion* (1996), o BM defende que há cinco insumos que influenciam na melhoria da aprendizagem: a capacidade e motivação do aluno para aprender; a matéria a aprender; um professor que conhece a matéria e é capaz de ensiná-la; tempo para aprender e as ferramentas necessárias para o ensino e a aprendizagem.

Para Torres (2007), as afirmações a respeito de que os insumos influenciam de forma positiva sobre a aprendizagem não possuem fundamentação empírica clara e definida. O BM utiliza, de acordo com seus interesses, exemplos de projetos e experiências realizados em países específicos sem descrever o contexto daquela intervenção. Por esse motivo, é constatável a ação de generalizar um conjunto de medidas quase prontas e acabadas para um grupo de países, como os em desenvolvimento. “A própria divisão do mundo em regiões é arbitrária: países africanos ou asiáticos podem ter muito mais pontos em comum com alguns países latino-americanos (ou do Primeiro Mundo) do que com outros de sua própria região” (TORRES, 2007, p. 148-149).

No Brasil, vivia-se um contexto político marcado pela transformação lenta, segura e gradual¹⁰ de forma de governo. Nesta década, “[...] os empréstimos do Banco apoiaram educação básica na área rural do Nordeste e nos estados do Norte e do Centro-Oeste, que vem crescendo rapidamente” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 16). As normas condicionais impostas baseadas em critérios de investimentos e de

¹⁰ Referimo-nos ao processo de passagem da ditadura militar para uma nova etapa de construção política da democracia.

projetos setoriais resultaram, de acordo com Nogueira (1998), no Projeto Nordeste de Educação Básica Edurural, aprovado em 1980, e no Projeto para a Educação Básica Urbana na região Norte e Centro-Oeste (Monhangara).

De acordo com Fonseca (2007):

[...] a execução dos dois projetos não resistiu às dificuldades de ordem econômica (como o recrudescimento da inflação e a oscilação do câmbio) e de ordem institucional (incompatibilidades entre as exigências internacionais e as condições administrativas do setor educacional). Ambos os projetos sofreram atrasos significativos na sua execução, sendo que o último teve, como consequência, o cancelamento de cerca de US\$ 7 milhões (FONSECA, 2007, p. 242).

Isso ocorreu, dentre outros fatores, porque a política do Banco Mundial é marcada por condições institucionais para o cumprimento de exigências e, entre elas, está a agilidade no que se refere ao andamento do projeto. Desse modo, a lentidão na sua execução pode acarretar consequências como “[...] diminuição da captação de divisas externas (desembolso) bem como o aumento do custo do financiamento, em termos de elevação dos encargos (juros e taxas)” (FONSECA, 2007, p. 234-235).

Soares (2007), ao tratar da relação do Banco Mundial com o governo brasileiro, afirma que o ano de 1970 foi próspero, sendo o Brasil o maior tomador de recursos deste OI. No entanto, no final da década seguinte, ao contrário do que ocorreu na década de 1970, houve uma queda da participação do país nos empréstimos do Banco Mundial.

Para isso, tem contribuído, não apenas as divergências de política econômica e a opção do Banco Mundial de investir prioritariamente fora da América Latina, mas também os crescentes problemas de gerenciamento de projetos pela entidade brasileira. Os atrasos nos gerenciamentos de projetos vêm prejudicando substancialmente a contratação e a implementação de projetos no Brasil (SOARES, 2007, p. 33).

Na década de 1990, reaparece a estratégia da satisfação das necessidades básicas para o alívio da pobreza mediante políticas neoliberais focalizadas nos grupos considerados indigentes (FIGUEIREDO, 2008; CONTERNO, 2002). De acordo com o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, publicado em 1990, que aborda a pobreza no mundo em desenvolvimento, a estratégia de combate a esse

problema deve estar centrada na “[...] utilização produtiva do bem de que os pobres mais dispõem – o trabalho. Para tanto, é preciso que as políticas de incentivos de mercado, de instituições políticas e sociais, de infraestrutura e de tecnologia se adaptem para o combate da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3). Além disso, outro elemento enfatizado no relatório refere-se à oferta de políticas sociais básicas destinadas aos pobres: atendimento médico, planejamento familiar, nutrição e educação primária.

Posteriormente, o reflexo disso pode ser observado, segundo o Banco Mundial (2011), no Relatório nº 63731-BR – Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil, publicado em 2011, no qual o BM afirmou que foi possível constatar um rápido progresso social na área da educação, ressaltando, ainda, que a melhoria da quantidade e da qualidade de capital humano são fundamentais para o desenvolvimento do país, pois contribuem para aumentar a produtividade da mão de obra.

A expansão massiva da escolaridade no Brasil nos últimos 15 anos teve efeitos dramáticos na força de trabalho. Em 1993, perto de 70% da força de trabalho não havia concluído o ensino médio. Hoje esse número é de 40%. A maior mudança não é o acesso à escola fundamental, mas a parcela muito mais alta de crianças que permanecem na escola até o ensino médio. Para o sistema de educação básica, a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 10).

Desse modo, é possível afirmar que as ações desenvolvidas na década de 1990 sinalizam a educação básica como prioridade nas reformas e políticas educacionais, com o objetivo de diminuir os índices de analfabetismo e reduzir a pobreza. Essa ideia ganha força principalmente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem – Tailândia, em 1990, sob a direção do Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD.

Como resultado desta Conferência, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” é um documento constituído por 10 artigos, sendo eles: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;

fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional. Em seu preâmbulo, o referido documento apresenta um cenário de problemas, os quais impediriam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. São eles:

[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente (UNESCO, 1990, p. 1).

Nesse sentido, a educação básica, vista como um direito essencial a todas as crianças, jovens e adultos e, portanto, que possui caráter universal, é entendida como condição que poderia “[...] contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Outro aspecto evidenciado na Declaração se encontra no artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem, que se refere a dedicar esforços não somente aos índices de matrícula, mas à garantia da aprendizagem efetiva, tanto dos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto dos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores necessários para viver em sociedade) (UNESCO, 1990).

Desse modo, para verificar se a aquisição desses conhecimentos estaria ocorrendo dentro dos níveis almejados (em contexto nacional e internacional), a Declaração afirma a necessidade de implementar sistemas eficazes de avaliação de desempenho:

Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica (UNESCO, 1990, p. 12).

Em resumo, de acordo com Torres (2007), a Conferência Mundial de Educação para Todos determinou uma nova concepção educacional, resultando em uma visão ampliada da educação básica que ocorreria ao longo de toda vida. Segundo a autora, o conceito de educação básica, ao longo do tempo, incorporou diferentes acepções, até mesmo nos documentos do próprio Banco Mundial. No entanto, apesar das alterações sofridas pelo conceito, é possível observar que a noção de educação básica permanece alinhada ao que se denomina educação formal e se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, está centrada nas crianças e ocorre exclusivamente no espaço escolar (TORRES, 2007).

Outras esferas do educativo – e da própria educação básica – tais como família, a comunidade, o entorno, o trabalho, os meios de comunicação etc., ficam à margem das considerações e propostas sobre política. Também são excluídas a educação dos adultos, a educação não-formal e outras formas e modalidades educativas (por exemplo, os sistemas de educação religiosa, como o sistema alcoranista) não reconhecidas dentro dos parâmetros de educação oficial. Isso vem acompanhado da ênfase exercida nos fatores intra-escolares (a oferta) como espaço de intervenção para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade educativas, deixando-se virtualmente à margem da análise e das propostas de política os fatores extra-escolares (a demanda) que incidem de maneira determinante no baixo acesso, na desigualdade e na má qualidade (TORRES, 2007, p. 132-133).

Diante disso, as características abordadas até o momento, segundo Torres (2007), são consideradas, pela autora, como uma visão restrita da educação básica adotada pelo BM e que se distancia da visão ampliada de educação básica – aquela que é capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas – estabelecida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, assim como mencionado anteriormente (TORRES, 2007). Houve, portanto, segundo Silva (1999), uma reconceituação das necessidades básicas de aprendizagem. Sobretudo, nos anos de 1970, durante o período das ditaduras militares na América Latina, a política do BM estava direcionada aos mais pobres, ofertando a eles o mínimo necessário de educação, associada à ideia de racionalização dos custos financeiros e a indicadores de eficiência e qualidade dos resultados. Já na década de 1990, a proposta do BM voltava-se à educação para todos com ênfase nos insumos sob a justificativa de melhoria da aprendizagem dos alunos (SILVA, 1999).

O quadro abaixo, elaborado por Torres (1993), ressalta as alterações a respeito da educação básica tanto na sua visão restrita quanto na sua visão ampliada:

QUADRO 1

Visão restrita	Visão ampliada (Jomtiem)
Dirige-se a crianças	Dirige-se a crianças, jovens e adultos
Realiza no equipamento escolar	Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar
Equivale à educação de primeiro grau ou algum nível escolar estabelecido	Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido
Garante-se através do ensino de determinadas matérias	Garante-se através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no equipamento escolar	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluídos os saberes tradicionais
Limita-se a um período da vida de uma pessoa	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento
É homogênea, igual para todos	É diferenciada (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas)
É estática, mantém-se relativamente inalterada	É dinâmica, muda ao longo do tempo
É responsabilidade do Ministério da Educação	Envolve todos os ministérios e instancias governamentais responsáveis por ações educativas
Guia-se por enfoques e políticas setoriais	Requer enfoques e políticas inter-setoriais
É responsabilidade do Estado	É responsabilidade do Estado e de toda sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações

Ainda, é possível considerar, também, como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado para a Unesco, de Jacques Delors, publicado em 1996. É importante destacar que há convergências entre a concepção de educação e o lugar que ela

deve ocupar na sociedade globalizada que constam neste documento e as orientações do Banco Mundial.

Encontram-se, no relatório, pistas e recomendações sobre a Educação para o Século XXI. Nele, é possível observar a preocupação em trazer uma nova concepção sobre a educação e sua utilidade na sociedade globalizada – essa concepção já estava sendo materializada, principalmente, a partir da reforma da educação básica na década de 1990. Nesse cenário, ela passa a ser responsável “[...] em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16).

Dessa maneira, o discurso propalado foi sobre a necessidade de se formar um novo homem, apto para viver e conviver em um novo estágio do capitalismo, denominado globalização. A formação desejada, portanto, pauta-se na capacitação do indivíduo, com base em conhecimentos e competências consideradas fundamentais para a sociedade do século XXI. Para tanto, uma das estratégias mencionadas no relatório é a educação ao longo de toda a vida.

De acordo com o relatório, a educação ao longo de toda a vida

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (DELORS, 1998, p. 105).

É destacado ainda, no Relatório Jacques Delors, um conjunto de quatro pilares do conhecimento, em que a educação deve se sustentar:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90).

De acordo com o relatório, o pilar aprender a conhecer pressupõe o aprender a aprender com foco na atenção, memória e imaginação. O pilar aprender a fazer está relacionado à formação profissional; cabe ressaltar, nesse tipo de aprendizagem, a ênfase atribuída às noções de qualificação e eficiência. “Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (DELORS, 1998, p. 94).

Aprender a viver juntos se refere ao respeito à diversidade, a aprender a viver com os outros. “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS, 1998, p. 97). Nessa perspectiva, merece atenção o relativismo às diferenças, bem como a naturalização das bases históricas, as quais originam as desigualdades.

O quarto pilar, aprender a ser, indica que, por meio da educação, o sujeito deve estar preparado “[...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1998, p. 99).

Ainda, ao se referir ao papel da educação, o relatório enfatiza que ela deve “[...] fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (DELORS, 1998, p. 82). Ao que tudo indica, a proposta de educação expressa no relatório é a pedagogia das competências, baseada principalmente no princípio do aprender a aprender, e que vai ao encontro da formação de sujeitos ativos e preparados às mudanças da sociedade que se encontra em constante transformação, a chamada sociedade do conhecimento.

Diante do exposto, foi possível observar que o Relatório Jacques Delors dissemina uma concepção de educação tendo em vista o lugar ocupado pelo trabalho na sociedade e a sua evolução decorrente do processo de globalização. Dessa forma, não podemos esquecer que o relatório deve ser compreendido na perspectiva que aponta a educação para fins econômicos, isto é, para a Teoria do

Capital Humano¹¹, uma vez que se torna evidente “[...] a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador” (DELORS, 1998, p. 71).

Seguindo essa direção, Torres (1998) escreveu:

Enquanto o sistema de educação pública na velha ordem capitalista estava orientando para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mas criativa (TORRES, 1998, p. 120).

Dessa forma, Bernussi (2014) afirma que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, bem como os documentos resultantes dela, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e o Relatório Jacques Delors (1998), coadunam com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “[...] que afirma que ‘everyone has a right to education’¹². Dessa forma, a educação é entendida como um direito fundamental de todas as pessoas e que permite o empoderamento dos indivíduos, para que possam transmitir sua cultura e valores” (BERNUSSI, 2014, p. 54).

Em seus estudos, Bernussi (2014) realiza a análise de 20 projetos educacionais aprovados pelo Banco Mundial a partir de 1990 para o Brasil e a sua possível correspondência com as metas estabelecidas pelo *Education for all – EFA*. A metodologia utilizada pela autora foi a análise dos projetos, levando em consideração 4 objetivos principais do EFA: educação básica para crianças, jovens e adultos; acesso universal, principalmente para as minorias, os desfavorecidos e as mulheres; igualdade de gênero, principalmente na educação primária e secundária; promoção e aumento da qualidade do ensino básico. A partir disso, a autora buscou verificar se esses objetivos estavam presentes e de que forma eram incorporados nos projetos analisados (BERNUSSI, 2014).

Desses 20 projetos analisados – resultado da elaboração de políticas e que contemplam, segundo Bernussi (2014), cinco instâncias (a escola, o município, o estado, o país e as organizações no âmbito nacional) –, a autora afirma que 15

¹¹ A Teoria do Capital Humano, no Brasil, teve Simonsen (1969) como maior representante e difusor da tese no país. Segundo essa teoria econômica neoclássica, o grau de produtividade é proporcional ao grau de instrução recebido pelo indivíduo (FRIGOTTO, 1998).

¹² Leia-se: “todos têm direito à educação”.

estão alinhados à iniciativa da EFA. São eles: Innovations in Basic Education Project – São Paulo, Northeast; Basic Education Project II; Northeast Basic Education Project III; Minas Gerais Basic Edu. Quality Improvement Project (ProQualidade); Paraná Basic Education Quality; FUNDESCOLA I (School Improvement Project); FUNDESCOLA II (Second School Improvement Project); Bahia Education Project I; FUNDESCOLA III (Third School Improvement Project); Bahia Education Project II – Second Phase; Pernambuco Integrated Dev.: Education Quality Improvement; - Rio State Fiscal Sustainability, Human Development and Competitiveness; Piauí Green Growth and Inclusion; - Recife Swap Education and Public Management; - Bahia Inclusion and Economic Development¹³ (BERNUSSI, 2014).

Diante de tal pesquisa, Bernussi (2014) chegou à seguinte conclusão:

De forma geral, os projetos contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação. Todavia, alguns temas de grande relevância não são abordados pelos projetos, como um plano de carreira e melhores salários aos professores, políticas que visem a igualdade de gênero nas instituições de ensino e o acesso da sociedade civil e do professorado aos âmbitos de decisão na fase de negociação e preparação dos projetos, de forma a garantir maior transparência e controle social da política educativa. Além disso, é possível observar que em uma parcela dos projetos, a educação é acompanhada por programas direcionados a outros setores sociais, como saúde, transporte e medidas que visam a redução da pobreza (BERNUSSI, 2014, p. 81).

Em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) publicou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995)¹⁴. Esse documento manifesta a necessidade de reformar o aparelho estatal, buscando, nele, reorganizar as estruturas administrativas, as quais passariam a ser fundamentadas pela administração pública gerencial. Fazem parte desse processo conceitos como:

¹³ Projeto Inovações em Educação Básica - São Paulo, Nordeste; Projeto Educação Básica II; Projeto Educação Básica Nordeste III; Projeto Educação Básica Minas Gerais Edu. Projeto de Melhoria da Qualidade (ProQualidade); Qualidade da Educação Básica do Paraná; FUNDESCOLA I (Projeto de Melhoria Escolar); FUNDESCOLA II (Projeto de Melhoria da Segunda Escola); Projeto Educação da Bahia I; FUNDESCOLA III (Projeto de Melhoria da Terceira Escola); Projeto Educação da Bahia II - Segunda Fase; Pernambuco Integrated Dev.: Melhoria da Qualidade da Educação; - Sustentabilidade Fiscal do Estado do Rio, Desenvolvimento Humano e Competitividade; Crescimento e Inclusão Verde do Piauí; - Recife Swap Educação e Gestão Pública; - Bahia Inclusão e Desenvolvimento Econômico.

¹⁴ Tratamos brevemente do Plano Diretor no primeiro capítulo desta dissertação.

descentralização, participação, eficiência, eficácia, qualidade, controle e avaliação dos resultados.

Ao analisar documentos do BM, é possível afirmar que a Reforma do Estado, cuja lógica estava voltada para a reprodução do capital, foi, de maneira significativa, influenciada por esse organismo internacional. Faz-se necessário compreender que as reformas desencadeadas no Brasil fazem parte do processo de adaptação do país ao cenário econômico internacional sob influência dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. Assim como se buscou efetivar no Brasil e no conjunto constituído pelos seus estados, as recomendações dos OI afirmam que as reformas e políticas devem ser implementadas sem que isso represente elevação nos gastos e responsabilização do Estado, uma vez que esse não deve ser visto como “[...] promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalisador e facilitador” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1).

Ainda de acordo com o Banco Mundial (1990),

[...] para tornar a economia mais eficiente, as instituições devem ser fortalecidas por meio de reformas. A nova Constituição promove esse fortalecimento mediante transferência de muitos recursos e responsabilidades para os estados e municípios. Esforços adicionais são necessários para esclarecer os papéis de cada nível do governo na elaboração de políticas, mobilização de recursos, execução de programas, redução da burocracia e participação das comunidades em políticas sociais setoriais que possam ser apoiadas pelo Banco (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 21).

Com relação a essa citação, chama a atenção a parte em que o BM afirma que, por meio de reformas, a economia poderia se tornar mais eficiente. Para que isso ocorra, algumas estratégias precisam ser utilizadas; dentre elas, está a descentralização, que pode ser entendida também como um processo de transferência de responsabilidades do Estado para as demais esferas do poder, seja em âmbito regional e/ou local.

Esse processo de redistribuição de funções pode ser observado nas áreas da saúde e educação, quando propõe a realocação da execução desses serviços para o setor público não-estatal (terceiro setor), sendo que o Estado fica responsável apenas por subsidiar os serviços.

Segundo o Plano Diretor da Reforma do Estado,

[...] transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

Pelo exposto, a estratégia de descentralização, vinculada à redefinição do papel do Estado, e de modo específico no que se refere à transferência de responsabilidades com relação à oferta da educação, possui como justificativa a busca pela modernização da administração, a fim de promover serviços com mais qualidade e eficiência (BRASIL, 1995).

Segundo Zanardini (2006), esse processo de publicização, tal como foi denominado no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), dispõe, como argumento,

[...] o quadro de permanente evolução e mudanças que caracterizaria a sociedade globalizada que, por sua vez, exigiria a rápida tomada de decisões diante dos inúmeros fatos e dados novos que se manifestam cotidianamente, colocando a necessidade de atribuir um determinado grau de decisão no local onde as mudanças acontecem (ZANARDINI, 2006, p. 112).

Assim, é possível afirmar que a ideologia da globalização, muito presente no discurso dos Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial, foi se enraizando e criando forças, em específico, no campo das políticas educacionais brasileiras, e se expressa na implementação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (ZANARDINI, 2007).

Para confirmar tal afirmação, é preciso ressaltar que a gestão do governo federal, no período de 1995 a 2002, que estava sob responsabilidade de Fernando Henrique Cardoso, ficou de maneira evidente marcada pelo alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação – MEC e o Banco Mundial, principalmente no que se refere à condução das reformas neoliberais. “Buscando lapidar o consenso, seu governo não tem medido esforços para congregar interesses do capital e do trabalho em torno da educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 65).

Segundo Soares (2018), no campo educacional, isso se materializou por meio de políticas públicas, como a

[...] implantação dos parâmetros nacionais curriculares (PCNS), numa clara tentativa de uniformizar o currículo, as avaliações em larga escala, a descentralização de recursos, a reformulação dos cursos de graduação sob a lógica da pedagogia das competências (SOARES, 2018, p. 46).

Soares (2018) menciona, ainda, como resultado da influência do Banco Mundial nas políticas educacionais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a qual se expressa de forma ambígua na medida em que redireciona a forma de gestão e adota mecanismos de descentralização.

A responsabilização da sociedade no que diz respeito às políticas abre caminho para um processo de terceirização da Educação. Nesse momento, o país foi tomado por campanhas em prol do voluntariado, como a “Amigos da Escola”. Concomitantemente ocorreu o processo de implantação de Associação de Pais e Professores (AMPF), como pessoa jurídica responsável por receber recursos e promover a gestão financeira das escolas. Tais ações revelam um dos pilares do Estado mínimo, que é isentar o Estado do seu papel primordial e repassar a Escola os mecanismos de Gerência e eficiência na Educação, isto é fazer mais com menos recursos públicos (SOARES, 2018, p. 47).

Além desse caráter de responsabilização expresso na Lei nº 9.394/96, ressaltado por Soares (2018), cabe destacar outro aspecto incorporado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: o controle dos resultados, haja vista que, em seu artigo 9º, inciso V, é assegurado o processo de avaliação nacional do rendimento escolar.

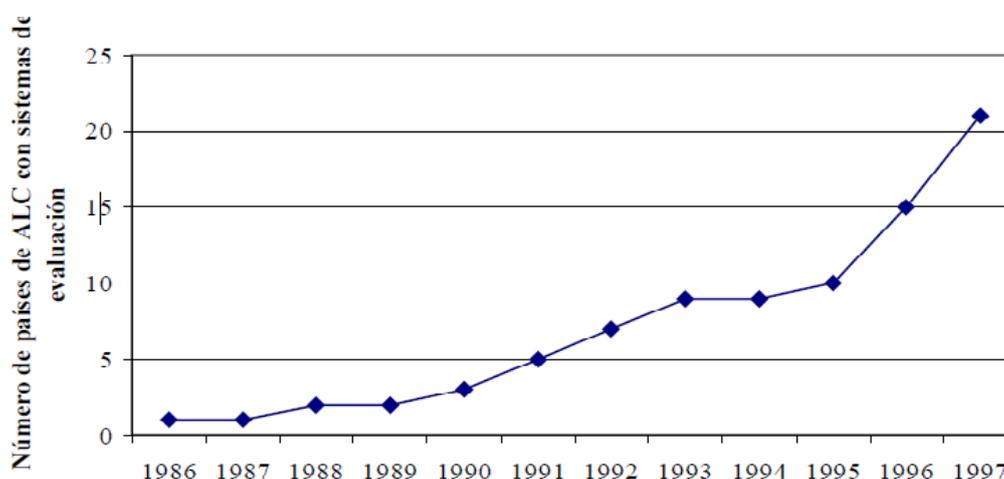
Segundo o Banco Mundial, a implementação de um sistema de avaliação para mensurar a qualidade da educação acompanhada pela descentralização das responsabilidades, envolvimento da comunidade escolar nas decisões, a redução da pobreza e elevação do capital humano por meio do desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, expressavam-se como parte da reforma da educação em 1990.

Altmann (2002), ao abordar as convergências entre as propostas do BM e a educação brasileira, destaca a incorporação dos mecanismos de descentralização da gestão e centralização da avaliação. Corsetti (2012) compartilha do mesmo entendimento de Altmann (2002), e afirma que, concomitantemente ao incentivo à descentralização – que se expressa como transferência de responsabilidades de gestão –, “[...] o Banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente

centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com envolvimento das instâncias locais” (CORSETTI, 2012, p. 119).

Nessa perspectiva, as autoras são coerentes em suas análises, uma vez que a implementação de um sistema de avaliação educacional com ênfase na melhoria da qualidade é evidenciada nos documentos e relatórios do Banco Mundial para a política educacional da América Latina:

Figura 1: Avaliação da qualidade da educação.
Sistemas de avaliação na América Latina e no Caribe



Fonte: Banco Mundial 1999 apud Rojas y Esquivel, 1998

A figura 1 foi retirada do *documento estratégico del Banco Mundial: la educación en América Latina y el Caribe* (1999), e demonstra o número de países da América Latina e do Caribe que possuíam um sistema de avaliação no período de 1986 a 1997. Observa-se, a partir da década de 1990, o aumento no número dos países que adotaram um sistema de avaliação para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Na análise do Banco Mundial (1999),

Pruebas a escala nacional para controlar el grado de aprendizaje de los alumnos se adoptaron inicialmente en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y varios países del Caribe y, en los últimos cinco años, se han adoptado em casi todos los países y en varias provincias de Brasil y México (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 44).

Assim, o discurso neoliberal expresso na Reforma do Estado, associado às proposições do Banco Mundial, ganha força no campo educacional, principalmente no que se refere à avaliação e controle dos resultados. Combinada com as ideias neoliberais, a centralidade na educação básica atribuída nos documentos do Banco Mundial “[...] assume a centralidade dos problemas nacionais, econômicos e sociais, operando uma inversão ideológica. Ou seja, a base econômico-social é tomada como produto de uma crise educacional e estatal” (XAVIER; DEITOS, 2009, p. 77).

Ainda, merece destaque, também, que a centralidade na educação básica, expressa nas reformas dos anos 1990, assim como nos ensinam Oliveira e Duarte (2005), Figueiredo (2008) e Deitos (2010), aprofundou mecanismos de focalização, sendo fortemente influenciada pelo viés do ajuste macroeconômico na busca pela redução do gasto social. A focalização e a preocupação com a pobreza estão presentes no seguinte excerto, retirado do documento *Prioridades y estrategias para la educacion*:

De conformidad con la misión del Banco de reducir la pobreza mundial mediante el crecimiento económico y servicios e inversiones a favor de los pobres, nuestra meta preeminente para la región de ALC es *eleva*r el capital humano de la región, particularmente el de los pobres. Para lograr esta meta, se requerirá de inversiones en calidad y alcance orientadas específicamente a los pobres, pero también de las reformas sistémicas necesarias para que estas inversiones rindan beneficios sostenidos (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 88, grifos do autor).

Em concordância com essa perspectiva, a proposta de reforma da educação no Brasil, implementada a partir dos anos 1990, incorpora a ideia de que educação escolar de qualidade deve ser focalizada principalmente nos mais pobres. O que se constata com relação à preocupação com os pobres é que “O discurso corrente é de que se tornou necessário provê-los com novas competências e habilidades para que consigam adquirir conhecimentos que gerem valor” (COAN; SHIROMA, 2012, p. 246).

Pode-se dizer que essa perspectiva retoma a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), sustentada na ideia de que a educação de qualidade elevará a produtividade do indivíduo, preparando-o com as habilidades básicas para o mercado de trabalho em um contexto marcado pela suposta crise do Estado. Desse modo, investir em capital humano significa desenvolver, no indivíduo, um conjunto

de valores e práticas que beneficie a manutenção do *modus operandi* da sociedade capitalista.

No documento estratégico *La educación en América Latina y el Caribe*, o Banco Mundial (1999) afirma:

La educación es una de las explicaciones que determinan por qué algunas personas tienen mayores ingresos que otras. Quienes han tenido poca educación tienden también a ser menos productivos y más propensos al desempleo y a la marginación económica y social que las personas con más educación. Por consiguiente, la educación reduce la desigualdad y la pobreza al mejorar las habilidades y la productividad de toda la población, ya que la equipa con las habilidades necesarias para adaptarse a épocas económicamente volátiles (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 31).

Junior e Maues (2014) enfatizam que a educação brasileira, para o Banco Mundial, “[...] deve ser o de insumo ao crescimento econômico e ao aumento da produtividade do trabalho, reafirmando os pressupostos da Teoria do Capital Humano como base para sua concepção de educação” (JUNIOR; MAUES, 2014, p. 1149).

Nesse contexto, além da disseminação do discurso baseado na busca pela produtividade, prevalece também a ideia de meritocracia. Assim, o sucesso será alcançado para quem tem autoconfiança, sabe lidar com todas as adversidades, se arrisca, busca a solução para seus problemas e, portanto, é dono do seu próprio destino (COAN; SHIROMA, 2012).

De modo geral, assim como aponta Cruz (2003), o que se pode observar é que, ao propor políticas educacionais, o Banco Mundial deixa claro o interesse em trazer para a escola a lógica de funcionamento do mercado, principalmente quando seus argumentos estão apoiados em aspectos do neoliberalismo.

É possível confirmar isso em um dos seus documentos, quando, ao se referir à política de avaliação da educação, o Banco Mundial (2011) afirmou:

Frequentemente, as avaliações nacionais refletem os esforços de um governo para “modernizar” seu sistema educacional, introduzindo uma abordagem de gestão empresarial (corporativa) (Kellaghan, 2003). Essa abordagem baseia-se em conceitos utilizados no mundo dos negócios, como planejamento estratégico e foco em resultados, e pode envolver a responsabilização com base no aproveitamento (BANCO MUNDIAL, 2011c, p. 17).

O contexto nacional e internacional desencadeado a partir da década de 1990 deixa em evidência a necessidade de avaliar e controlar os resultados, tendo como base critérios de eficiência. É possível perceber esse fato nas reformas que ocorreram em prol da gestão da qualidade, e que adotam, como prática, as avaliações dos sistemas de ensino. O próprio BM explicita essa afirmação:

Embora a maioria dos países industrializados já tivesse sistemas de avaliação nacional havia algum tempo, somente na década de 1990 a capacidade de gerir as avaliações tornou-se mais amplamente disponível em outras partes do mundo. Por exemplo, ocorreu um rápido desenvolvimento da criação de avaliações nacionais durante a década de 1990 em municípios da América Latina e do Caribe, muitas vezes para fornecer dados de linha base para reformas educacionais (Rojas e Esquivel, 1998). Depois da Declaração de Jomtien (veja Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, 1990), esse desenvolvimento representou uma mudança na avaliação da qualidade, tirando o foco dos insumos educacionais e passando a enfatizar resultados (BANCO MUNDIAL, 2011c, p. 8-9).

No entanto, apesar da expansão dos sistemas de avaliação, que se tornou evidente em 1990, é preciso destacar, de acordo com Gatti (2009), que a preocupação com os processos avaliativos no Brasil já se manifestava especificamente a partir da década de 1960.

Na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou-se em 1966 o CE- TPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados (Fundação Getúlio Vargas, 1970). A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda, cursos sobre elaboração de provas objetivas, com especialistas estrangeiros, e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional. Simultaneamente, na Fundação Carlos Chagas especialistas em testes e medidas também estavam sendo formados. No entanto, a expertise conseguida não teve nesse momento aplicação em avaliações de redes de ensino, tendo sido utilizada em processos seletivos para universidades, cursos superiores e cargos públicos (GATTI, 2009, p. 9).

Na década seguinte, em 1970, o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana – ECIEL desenvolveu um estudo com alunos que possuíam diferentes aspirações e condições socioeconômicas. Com a finalidade de verificar os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar alcançado por esses estudantes, foi aplicado questionário e um exame de compreensão de leitura e de ciências. Além disso, nesse mesmo período, foi possível observar também a preocupação em estabelecer um instrumento que pudesse medir o rendimento escolar em Leitura, Escrita e Matemática, dos alunos da 1º série do Ensino Fundamental (GATTI, 2009).

No início da década seguinte, com exceção da cidade de São Paulo¹⁵, a autora reforça que a administração pública não manifestou preocupações em relação à aplicação de avaliações de rendimento escolar. Na esfera nacional, estava sendo desenvolvido um projeto de educação para os estados do Nordeste brasileiro e financiado pelo Banco Mundial – o Projeto Edurural, destinado à educação rural do Nordeste, que vigorou de 1980 a 1987.

Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação se desenvolvia, Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletou-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986 (GATTI, 2009, p. 10).

Mais tarde, em 1990, o SAEB é implementado como instrumento nacional de avaliação associado a um conjunto de ações e programas desenvolvidos por parte do governo federal e do MEC, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA (sendo esse resultado de um acordo de empréstimo com o Banco Mundial). Nesse contexto, são desenvolvidos mecanismos de financiamento e provimento de insumos para a

¹⁵ Por meio da iniciativa do Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, houve a realização de provas que avaliavam Língua Portuguesa, Matemática e Ciências com base no conteúdo proposto pelo currículo. Participaram crianças do terceiro estágio de educação infantil, as de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, e os alunos do primeiro ano do ensino médio (GATTI, 2009).

educação básica, portanto, destaca-se, nesse cenário, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual é denominado, atualmente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Essa forma de financiamento vincula recursos fiscais de Estados e municípios ao Ensino básico, redistribui esses recursos de acordo com o número de alunos nas escolas Estaduais e municipais (agora nos três níveis da Educação Básica e da Educação de Jovens e adultos), garantindo um valor mínimo nacional por aluno para cada nível de ensino e um percentual mínimo para o pagamento dos salários dos professores (SOARES, 2018, p. 65).

Com relação ao processo de avaliação e regulação da educação básica, é possível buscar referências em outros documentos educacionais, como no Plano Nacional da Educação – PNE, promulgado pela Lei nº 10.172, em 2001, e que assegura o “Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional” (BRASIL, 2001).

Segundo Freitas (2004),

O movimento que instituiu a avaliação nacional do rendimento escolar como domínio da ação da administração federal ocorreu também na esfera curricular a partir de dispositivos legais, mais especificamente do disposto no art. 9º, inc. IV da LDB/96. Com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o ensino fundamental (1995-1997), a administração federal apresentou aos professores e gestores educacionais, de todo o país, determinada concepção de avaliação, do ensino, da aprendizagem e da escola. No ensino fundamental, ela listou os conteúdos mínimos de aprendizagens essenciais quanto aos objetivos estabelecidos para cada “ciclo” e componente curricular, precisando as expectativas de aprendizagem e, por conseguinte, o que seria aferido mediante avaliação. No ensino médio, as expectativas de resultados a serem aferidos pela avaliação foram expressas em termos de competências e habilidades (FREITAS, 2004, p. 674).

No artigo 9º, inciso IV da LDB/96, mencionado na citação de Freitas (2004), é reforçada a necessidade de propiciar, a todos os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, uma formação básica comum, de acordo com os currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1996). Desse modo, para

realizar esse objetivo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997),

[...] a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14).

Após realizar a leitura dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997), é possível constatar convergências no que se refere aos conteúdos curriculares escolares desejados pelo Banco Mundial (1999). Ao tratar disso, esse organismo internacional demonstra a negação da história, ao afirmar que os currículos atuais “[...] conservan la rica herencia social y cultural del pasado pero no satisfacen los requisitos urgentes del presente ni las necesidades apremiantes del futuro” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 80). Para o BM, isso demonstraria a falta de aplicabilidade dos conteúdos, o que é considerado um problema diante do contexto econômico e das condições de mercado de trabalho necessários à sociedade globalizada.

Uma concepção semelhante à do BM pode ser observada na parte que se refere aos princípios e fundamentos expressos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28).

O Brasil possui diversos programas que incluem a avaliação em larga escala e indicadores de desempenho, como: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; Exame

Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e internacionalmente participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, muitos estados possuem um sistema próprio de avaliação; no Paraná, por exemplo, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), sobre o qual será discutido no próximo capítulo.

1.2 O BANCO MUNDIAL NO PARANÁ

Na subseção 1.1, buscamos apresentar como o Banco Mundial vem atuando ao longo dos anos no Brasil. Tendo em vista que a problemática desta pesquisa é investigar a concepção de avaliação e qualidade da educação básica para o Banco Mundial e em que medida é incorporada pela política de avaliação e qualidade da educação básica no Paraná, compreendemos que é imprescindível apresentar como o Banco Mundial vem atuando, de modo específico no Estado do Paraná.

Para tanto, com a finalidade de cumprir o objetivo mencionado, é possível buscar subsídios em Gonçalves *et al.* (2003), em que os autores apresentaram as diferentes gestões estaduais desde os anos 1980, buscando, nelas, destacar as diferentes formas assumidas pelo financiamento internacional prestado pelo Banco Mundial para a educação do ensino fundamental no Paraná.

José Richa sob o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assume o governo do Estado do Paraná (1983-1986) em um contexto nacional marcado pela abertura política. Segundo Figueiredo (2001), o mandato de Richa ficou marcado pela defesa da participação popular e por dar os primeiros passos rumo à democratização do acesso à escola e pela melhoria da qualidade do ensino básico, tendo em vista os expressivos índices de reprovação e evasão escolar.

De acordo com Gonçalves *et al.* (2003),

[...] a primeira gestão peemedebista pós-ditadura militar do governo do Estado do Paraná, relativamente à participação dos financiamentos externos na direção posta nas políticas educacionais, esteve na condição de herdeira de contratos estabelecidos pela esfera federal a serem invertidos predominantemente no setor primário

da economia, mas que previam ações no campo da ação educativa (GONÇALVES *et al.*, 2003, p. 81).

As primeiras negociações do governo do Estado do Paraná com o Banco Mundial destacam-se a partir de 1987, período que corresponde à posse de Álvaro Dias no governo estadual (1987 – 1991). De acordo com Gonçalves *et al.* (2003), os recursos externos foram concedidos ao Programa de Inovação em Educação Básica, cuja finalidade era implantar o Ciclo Básico de Alfabetização, “[...] um ‘continuum’ de dois anos, que faria frente à reprovação e repetência nas séries iniciais, com a utilização de um contra turno para atender as dificuldades de aprendizagem das crianças” (GONÇALVES *et al.*, 2003, p. 83).

É interessante destacar, assim como fizeram Figueiredo (2001) e Gonçalves *et al.* (2003), que os três estados (Paraná, Minas Gerais e São Paulo), onde o partido de oposição à ditadura militar – PMDB venceu as eleições, adotaram a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, contando com financiamento do Banco Mundial. Desse modo, sob assessoria da Secretaria de Educação de São Paulo, o Paraná seguiu os procedimentos já adotados por esse Estado. O objetivo principal era priorizar as duas séries da alfabetização, buscando diminuir o índice de repetência e evasão, além da promoção da gestão democrática e participação da sociedade. Essa proposta ia ao encontro das diretrizes de educação de qualidade propostas pelo Banco Mundial, sendo intensificada, principalmente, na década de 1990.

A gestão que segue após o governo de Álvaro Dias é a de Requião (1991-1994), também do PMDB. Nesse governo, foi possível observar, segundo Gonçalves *et al.* (2003), que os projetos voltados para a educação estavam inseridos dentro da lógica do desenvolvimento do Estado e da sua capacidade de competir. Nesse contexto, as decisões, em grande medida, eram influenciadas pelo Secretário de Planejamento.

A opção inicial da Secretaria de Planejamento era por um investimento focalizado na criação de algumas escolas técnicas (2.º grau), ou melhor, centros técnicos à semelhança das escolas de Quebec (Canadá), que o Secretário de Planejamento havia visitado, os quais pudessem formar técnicos de alto nível e prover o Estado de mão-de-obra qualificada em áreas de ponta, interferindo no ainda predominante perfil agrícola do Estado (GONÇALVES *et al.*, 2003, p. 87).

No entanto, ciente das condicionalidades determinadas pelo Banco Mundial no que se refere ao retorno que a educação básica (principalmente o ensino fundamental) pode oferecer, o Estado do Paraná, em um primeiro momento, buscou, no Banco Mundial, financiamentos para o ensino de 1º grau. Na visão do Secretário de Planejamento do Estado do Paraná, essa ação foi necessária para que, mais tarde, fosse possível obter a aprovação de recursos do BM para financiar as escolas técnicas de 2º grau, objetivo central dessa gestão (GONÇALVES *et al.*, 2003).

Após negociações que se iniciaram em 1992, no ano de 1994, foi aprovado o Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) para o ensino fundamental, em um contrato firmado entre o governo do Estado do Paraná e o Banco Mundial (FIGUEIREDO, 2001; GONÇALVES *et al.*, 2003; SOUSA, 2013). Sobre o PQE, Gonçalves *et al.* (2003) e De Tommasi (2007) apontam que o projeto do Paraná passou por duas formulações, sendo que a primeira guardava aproximações com o projeto de São Paulo e a segunda, com o projeto de Minas Gerais, sendo essa a versão final do PQE/PR e que seria executado somente no governo seguinte.

Em relação aos empréstimos externos concedidos pelo Banco Mundial para o Estado do Paraná, era necessário que o Estado se adequasse às exigências impostas. Entre elas, de acordo com De Tommasi (2007), estava a adoção do processo de municipalização do ensino, bem como o apoio à descentralização, resultando na autonomia das escolas. Além disso, “[...] o Banco requer que os estados se responsabilizem pelo fornecimento dos livros às escolas, independente do cumprimento de suas obrigações por parte do Governo Federal” (DE TOMMASI, 2007, p. 206). Ainda, na busca pela eficiência, o Banco Mundial impôs um estado de competição entre as instituições escolares, pois estabeleceu critérios para aprovação de financiamento, como a presença do caráter inovador dos projetos apresentados pelas escolas, a fim de reduzir as altas taxas de repetência.

Seguindo essa direção, Sousa (2013) ressalta as recomendações feitas pelo Banco Mundial para a educação do Estado do Paraná:

No contrato de garantia para o Projeto Qualidade da Educação Básica (PQE) no Paraná número 3766/BR, firmado em 1994 com o BIRD no valor de 96 milhões de dólares, o Banco estabelece obrigações ao mutuário não só no sentido financeiro, quando impõe a contrapartida de 102 milhões de dólares, mas no sentido político também, quando estabelece os direcionamentos do projeto. Entre as

orientações do Banco a gestão educacional de maneira ampla se apresenta de forma significativa, isto na mesma lógica de eficiência apresentada na Reforma do Estado. No referido contrato são explicitados os encaminhamentos acordados com o Banco para a Educação no Paraná: a descentralização em consonância com a participação, a autonomia e a responsabilização como mecanismos essenciais para constituir escolas de excelência (SOUSA, 2013, p. 85).

Em meio a esse contexto, em 1995, houve mudança na gestão do governo do Estado, que ficou sob responsabilidade de Jaime Lerner (1995-1998), o qual, por meio da Secretaria da Educação, definiu o Plano de Ação I e II para orientação das ações educacionais. De acordo com Figueiredo (2001), as ações previstas nesses Planos fazem parte dos componentes de ação definidos no PQE.

Segundo Figueiredo (2001), o PQE tinha como objetivo propalado aumentar a escolarização dos alunos da rede municipal e estadual, englobando alunos de 1ª a 8ª série. Em conformidade com a realidade nacional, em um contexto sinalizado pela Reforma do Estado, o governo de Lerner ressaltava a necessidade da gestão compartilhada. “Esta forma de gestão implicaria a valorização da escola e de seus professores, para que a partir de um trabalho dinâmico e eficaz, se possibilitasse cada vez mais, a permanência do aluno no sistema” (FIGUEIREDO, 2001, p. 130).

Segundo Sousa (2013), a gestão compartilhada traduzia-se em alguns princípios básicos, como

[...] as escolas como centros de excelência; as parcerias com a comunidade para obter sucesso no cumprimento das metas de excelência; o fortalecimento da gestão descentralizada da SEED-PR como apoio no desenvolvimento da competência do sistema; a valorização do profissional da educação mediante a ampliação da sua competência; o envolvimento da comunidade externa e interna à escola tomado como fundamental no processo de avaliação; e a sistematização e o acesso às informações. Esses princípios seriam a base para a concretização do processo decisório e de inovações educacionais (SOUSA, 2013, p. 91).

Dessa forma, Sousa (2013) ressalta que a proposta da gestão compartilhada da educação no governo Lerner, juntamente com o PQE e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM, basearam-se na política da escola de excelência. Essa política, a qual girava em torno de “categorias como competição, responsabilização, avaliação e premiação” (SOUSA, 2013, p. 87), era orientada pelas proposições neoliberais de organismos internacionais, logo,

corroboraram com os documentos que foram produzidos após a Conferência Mundial sobre educação para Todos, bem como com a lógica da eficiência apresentada na Reforma do Estado; tais documentos já foram abordados na seção anterior.

No que se refere ao PQE, para alcançar seus objetivos, esse programa direcionava suas ações fundamentadas em cinco componentes: materiais pedagógicos e equipamentos; capacitação dos recursos humanos da educação; rede física; desenvolvimento institucional; e estudos, pesquisas e avaliação (FIGUEIREDO, 2001).

Nos anexos da pesquisa realizada por De Tommasi (2012) sobre os projetos financiados pelo Banco Mundial (nos estados de São Paulo, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Nordeste), a autora disponibiliza os valores em US\$ milhões investidos em cada componente do Projeto de Qualidade do Ensino Básico do Paraná.

Seguem as informações:

COMPONENTE 1: material pedagógico US\$ 75,5

- Programa do Livro didático - US\$ 35,9
- Material e equipamento didático - US\$ 31,2
- Programa de melhorias de Bibliotecas - US\$ 8,3

COMPONENTE 2: treinamento de professores US\$ 27,1

COMPONENTE 3: melhoria na rede física e aumento do acesso - US\$ 75,4

COMPONENTE 4: desenvolvimento institucional - US\$ 18,0

- Gerenciamento do projeto - US\$ 2,6
- Desenvolvimento da capacidade de avaliação - US\$ 2,5
- Desenvolvimento de um sistema de gerenciamento de informações integrado e descentralizado - US\$ 9,2
- Reforço a administração e ao planejamento - US\$ 2,6
- Fundo de prêmio para melhoria da qualidade do ensino - US\$ 1,1

COMPONENTE 5: estudos e avaliações - US\$ 2,4

Assim como já afirmado na seção anterior desta dissertação, cabe ressaltar novamente que é preciso desconstruir a crença de que os projetos financiados pelo

Banco Mundial resultam apenas de exigências prontas e acabadas, impostas por esse organismo internacional e que devem ser colocadas em prática pelos países tomadores de empréstimos. Ao contrário disso, pode-se observar, de acordo com Nogueira, Figueiredo e Borges (2003), que houve uma flexibilização por parte do Banco Mundial no decorrer da implementação do projeto PQE a partir de demandas internas. Os autores apontam:

O que foi possível verificar é que os técnicos do Banco Mundial, em negociação com os técnicos da SEED-Pr, no processo de aprovação do projeto PQE, re-allocaram as rubricas de outros programas de ação para o programa de “Desenvolvimento Institucional” e “Capacitação de Professores”. Estes dois programas de ação se constituíram efetivamente como os de maior impacto, seja na perspectiva de reestruturação do aparelho do Estado [...], seja no impacto ideológico que atingiu o conjunto dos professores, a comunidade escolar em geral, e os pais/APMs (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; BORGES, 2003, p. 91).

Merece destaque, também, sobre a possibilidade de alterações nos projetos em andamento, mudanças que ocorreram no componente 1, “Material Pedagógico”. O objetivo principal do PQE era promover a universalização do ensino fundamental no Estado, bem como melhorar os índices nacionais. Para alcançar esse propósito e combater a distorção idade/série, em uma de suas ações, a SEED/PR incluiu, no componente “Material Pedagógico”, a impressão de material didático para o Programa de Correção de Fluxo (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; BORGES, 2003).

No que se refere especificamente à qualidade da educação desejada pelo PQE, foram adotados mecanismos de avaliação e controle, como a Avaliação do Rendimento Escolar – AVA, a qual supostamente fornecia informações mais precisas sobre a realidade escolar e assim serviria de ferramenta para nortear o trabalho pedagógico.

Desse modo, o que se pode observar é que essa nova forma de gestão escolar, atrelada à necessidade de avaliação dos resultados em busca da melhoria da qualidade educacional, reflete a atualização da ideologia neoliberal que ocorre na década de 1990. A esse processo de redefinição das políticas educacionais, o qual é conduzido pelos grupos hegemônicos por meio de OI como o Banco Mundial, Melo (2005) chamou de mundialização da educação, a qual constitui o processo de mundialização do capital.

Segundo Sousa (2013), o governo Beto Richa, no Paraná, também retoma alguns dos pressupostos do Banco Mundial, assim como foi feito no governo Jaime Lerner. Segundo a autora,

Na mesma lógica do governo Lerner, o Estado precisa se tornar mais eficiente de forma a melhorar a gestão pública, com maior ação no setor público e econômico e ao mesmo tempo reduzir os gastos do Estado. Para tanto, é fundamental convocar e convencer a sociedade da importância da sua participação para melhorar o Paraná. A ideia do “empoderamento” (empowerment), da cooperação, da responsabilização, das parcerias, está presente como estratégia central desse governo. Nesse sentido, na gestão educacional as instâncias colegiadas são estimuladas a participar, principalmente como meio de assumir a responsabilidade do estado nas benfeitorias escolares e na obtenção de mais recursos (SOUSA, 2013, p. 98-99).

Desse modo, tendo como base os pressupostos do Banco Mundial, os quais coadunam com a lógica presente na Reforma do Estado brasileiro, o governo Beto Richa, no Paraná, retoma alguns desses elementos de caráter neoliberal, como: “[...] corte de gastos públicos, redução da burocracia, descentralização, maior ênfase no mercado e parcerias público privadas PPPs” (SOUSA, 2013, p. 99).

Para confirmar essa afirmação, sobre a diminuição da participação do Estado, caracterizada pela transferência dos serviços públicos, como educação, para o setor privado, Sousa (2013) menciona a criação de programas pelo governo federal – os quais possuem assistência técnica e financeira do Banco Mundial – e que chegam até o nível estadual. Como exemplo para esse cenário, segundo a autora, é possível destacar a criação do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, em 2011, por meio da Lei nº 12.513. O PRONATEC possui, como finalidade, “[...] ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011) e é ofertado pelo Sistema S, constituído pelo Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE; pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; pelo Serviço Social da Indústria – SESI; e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (SOUSA, 2013).

Segundo Sousa (2013), falar sobre a atuação do Banco Mundial no Estado do Paraná pressupõe estudar o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná (2012), o qual foi elaborado pelo governo Beto Richa com a finalidade de obter empréstimos do Banco Mundial. Nesse documento, é possível identificar

convergências com as recomendações e as orientações desse organismo internacional. Ainda, é fundamental a leitura de documentos como o Relatório nº 67388-BR do Banco Mundial (2012), que trata da avaliação do Projeto do Empréstimo proposto no valor de US\$ 350 milhões de dólares do Banco Mundial para o Estado do Paraná, o Manual Operativo de Projeto – MOP volume 1 (PARANÁ, 2014a) e volume 4 (PARANÁ, 2014b), o Modelo Lógico Formação em Ação (IPARDES, 2012a), Modelo Lógico Programa Renova Escola (IPARDES, 2012b), e o Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem (IPARDES, 2012c).

Em seus estudos, Camargo (2018) examinou as condicionalidades políticas, ideológicas, financeiras e educacionais para o financiamento da política educacional, presente nos documentos do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná implementado no estado, no período dos governos de Carlos Alberto Richa (2011-2017).

Para financiar esse projeto, o estado do Paraná contraiu diversos empréstimos com o Banco Mundial. A aprovação de tais empréstimos foi acompanhada por diversas condicionalidades, sejam elas políticas, ideológicas e/ou financeiras. Sendo assim, estudar essas condicionalidades “é tentar desvendar quais as intencionalidades por trás do seu financiamento” (CAMARGO, 2018, p. 54).

O custo total do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná foi de US\$ 713,24 milhões. O Banco Mundial se responsabilizou por financiar uma parte que corresponde ao valor de US\$ 350 milhões, e o restante da contrapartida caberia ao Estado (BANCO MUNDIAL, 2012).

De acordo com o Manual Operativo de Projeto (MOP), o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná possui como objetivo tornar mais justo e sustentável o acesso a oportunidades de desenvolvimento econômico e humano, com base em um “Novo Jeito de Governar”, caracterizado por uma gestão direcionada aos resultados. O projeto parte da chamada abordagem setorial ampla (SWAp) e envolve Secretarias Estaduais de Educação, Saúde, Agricultura, Meio Ambiente, Fazenda, Administração e Previdência e Planejamento.

A proposta do Projeto 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).

Como mencionado anteriormente, o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, articula-se às diretrizes e proposições do Banco Mundial. É possível observar essa articulação em um dos seus documentos: *Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país 2004 – 2007* (2003), no qual o Banco Mundial define elementos da visão do desenvolvimento de um Brasil mais justo, sustentável e competitivo.

Nesse documento, ao tratar sobre o progresso observado nas últimas décadas no Brasil, a perspectiva do Banco Mundial revelou-se positiva, ao afirmar:

O Brasil está entre as maiores nações do mundo em população, área territorial e economia, tendo sido contemplado com um povo altamente empreendedor, uma rica herança cultural, recursos naturais preciosos, instituições sociopolíticas bem desenvolvidas e uma economia sofisticada (BANCO MUNDIAL, 2003a, p. 27).

Diante desse cenário, segundo o Banco Mundial (2003, p. 27), “[...] o País estabeleceu a base necessária para uma década de amplas melhorias na qualidade de vida de seu povo”. Para tanto, é preciso, ainda, no contexto da estabilidade macroeconômica, trabalhar com temas voltados à equidade, à sustentabilidade e à competitividade¹⁶.

Sendo assim, é possível afirmar que um Brasil mais justo está relacionado com o índice de capital humano e com o desenvolvimento social, tendo, como consequências: “a redução da pobreza extrema, vulnerabilidade e exclusão social; mais conhecimento e qualificação profissional; vida mais longa e saudável” (BANCO MUNDIAL, 2003a, p. 78). Um Brasil mais sustentável refere-se aos recursos naturais e serviços locais e objetiva alcançar “melhor qualidade da água e da gestão dos recursos hídricos; manejo mais sustentável da terra, das florestas e da biodiversidade; acesso mais equitativo aos serviços locais” (BANCO MUNDIAL, 2003a, p. 78). Por fim, um Brasil mais competitivo coaduna com a ideia de investimento e produtividade, e visa ao “aprimoramento da infraestrutura, do clima

¹⁶ Segundo o documento, essa perspectiva, que defende a equidade, a sustentabilidade e a competitividade, possui como base a estratégia de desenvolvimento do Brasil e as Metas de Desenvolvimento do Milênio.

de investimento e da competitividade; setor financeiro mais amplo e eficiente; ambiente de inovação mais moderno” (BANCO MUNDIAL, 2003a, p. 78).

Nesse mesmo documento, o Banco Mundial (2003a) afirma, ainda, que estas três dimensões de visão para o Brasil – justo, sustentável e competitivo – estão relacionadas e, portanto, o programa de assistência do BM é de natureza multissetorial. “Privilegia a combinação de atividades de um grupo de setores para alcançar um objetivo comum (por exemplo, as iniciativas nos setores de saúde, água e educação para reduzir a mortalidade infantil)” (BANCO MUNDIAL, 2003a, p. 78).

Nessa direção, com vistas a garantir uma estratégia que esteja estruturada e ajustada no nível estadual, os empréstimos direcionados aos estados reúnem esse caráter multissetorial. É o que ocorre, por exemplo, na definição do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná.

As ações desse Projeto foram organizadas em dois componentes: Componente 1, chamado Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Humano, o qual está organizado em quatro subcomponentes: 1.1 Desenvolvimento Rural Sustentável; 1.2 Gestão Ambiental e de Riscos e Desastres; 1.3 Educação; e 1.4 Saúde.

Já no que se refere ao Componente 2, denominado Assistência Técnica para Gestão Pública Mais Eficiente e Eficaz, o qual abarca ações de apoio técnico e financeiro à implementação do Componente 1 e às atividades de modernização da gestão do setor público, está organizado em oito subcomponentes: 2.1 Qualidade Fiscal; 2.2 Modernização Institucional; 2.3 Gestão Mais Eficiente de Recursos Humanos; 2.4 Apoio à Agricultura de Baixo Impacto Ambiental; 2.5 Apoio à Modernização do Sistema de Gerenciamento Ambiental; 2.6 Apoio à Gestão de Riscos Naturais e Antrópicos; 2.7 Educação; e 2.8 Saúde.

Vale destacar, assim como procuramos evidenciar no primeiro capítulo, que tratou da atuação do Banco Mundial no Brasil, que a “ajuda” aos setores sociais, como educação e saúde, para esse organismo internacional, permanece sob a perspectiva de abranger os mais pobres, buscando alcançar maior qualidade e eficiência nos serviços sociais.

Assim, de acordo com o objetivo deste trabalho, nosso interesse está em discutir os subcomponentes 1.3 e 2.7, os quais tratam da Educação. De acordo com o Manual Operativo de Projeto, as principais ações para esse subcomponente se concentram nos seguintes objetivos: a) Melhoria da qualidade do ensino; b)

Redução de estudantes acima da idade, portanto, aumentando a retenção; e c) Melhoria do ambiente escolar.

Nesse sentido, o Manual destaca que, com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional, bem como melhorar o acesso a oportunidades de desenvolvimento humano, os municípios que apresentam maiores necessidades, ou seja, aqueles com indicadores de baixa escolaridade, medida pelo IDEB e taxa de matrícula no secundário, serão priorizados durante atuação da SEED.

Cabe um adendo sobre o primeiro objetivo do projeto para a educação, o qual foi destacado no parágrafo anterior: fica claro, assim como ressalta Camargo (2018), que a finalidade desse projeto não é eliminar 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” (CAMARGO, 2018, p. 55).

Ainda, no subcomponente da educação, ocorre a implementação do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem, um dos Programas de Gastos Elegíveis (EEPs). Com esse Programa, o governo estadual busca alcançar as metas estabelecidas pelo governo federal para o campo educacional. Sendo assim, entende-se que é necessário medir os resultados da aprendizagem por meio de uma avaliação padronizada para o ensino fundamental (anos finais) e ensino secundário. Dessa forma, tem-se como objetivo a preparação de relatórios e divulgação dos resultados das avaliações, tendo em vista que as escolas façam a comparação com as demais instituições e possam planejar intervenções que subsidiem a prática docente, a fim de melhorar a qualidade de ensino.

Entre 1995 e 2002, a Secretaria do Estado da Educação desenvolveu o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, que, inicialmente, estava vinculado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), financiado pelo Banco Mundial, conforme já abordado anteriormente.

O Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná deve ser compreendido como uma política educacional associada a nível federal, como consequência da Reforma do Estado e da Educação Básica, a qual promovia a cultura das avaliações em larga escala e que resultou na implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1991.

Implantado em 1995 e denominado Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (AVA), esse sistema de avaliação tinha os seguintes objetivos:

- Medir a proficiência dos alunos da Educação Básica da rede pública de ensino em competências, habilidades e conteúdos estabelecidos na legislação em vigor e no currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná;
- Obter dados sobre as escolas, os alunos, os professores e os gestores escolares, os quais permitiriam contextualizar os desempenhos alcançados pelos alunos e serviriam como fonte de estudos e pesquisas;
- Subsidiar a Secretaria de Estado da Educação e órgãos municipais para a tomada de decisões quanto à política educacional a ser seguida;
- Fornecer às equipes técnico-pedagógicas das escolas subsídios para que dispusessem de condições para articular os resultados da avaliação com:
 1. planejamento escolar;
 2. capacitação de professores;
 3. estabelecimento de metas para cada escola;
- Promover o desenvolvimento da cultura de avaliação, orientada para a melhoria do sistema educacional (PARANÁ, 2014b, p. 15).

No 4º volume do Manual Operativo de Projeto (MOP), é possível encontrar as estratégias utilizadas no Programa Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). No que se refere às matrizes de Referência, as quais englobam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficam sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEB) e estão fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a rede pública estadual, assim como nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem.

Estes cadernos têm por finalidade fomentar a discussão e a reflexão sobre o que se ensina e o que se avalia. Trata-se de parâmetros gerais para o professor utilizar na elaboração de seus Planos de trabalho docente e Diário em sala de aula, auxiliando-o na preparação de seu planejamento, estabelecendo o que é fundamental para cada disciplina, e fornecendo diretrizes para servir de base à análise da qualidade do processo educativo desenvolvido em cada uma das escolas, sempre pensando na melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos (PARANÁ, 2014b, p. 23).

Dessa forma, assim como ocorreu nos demais setores, e de modo específico na educação, cuja área estava em consonância com a estratégia de um “Novo Jeito

de Governar”, implementou-se, nas escolas do Paraná, uma proposta de educação voltada para os resultados.

Além disso, é interessante destacar que o Manual chama a atenção para a participação da sociedade como um todo na implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. “Para tanto, é fundamental o envolvimento efetivo das instâncias colegiadas (Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF e Grêmios Estudantis) no Processo Avaliativo” (PARANÁ, 2014b, p. 27).

Nesse sentido, segundo Camargo (2018),

[...] 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 (CAMARGO, 2018, p. 98).

Camargo (2018) afirma, ainda, que, diante dessa situação, a autonomia concedida às escolas, que estaria disfarçada sob o discurso da defesa em prol da participação da comunidade, traduz-se na realidade como uma transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade escolar, em que “[...] culpa-se a escola e os profissionais que nela atuam pelo fracasso ou pelo sucesso da instituição” (CAMARGO, 2018, p. 98).

Essa observação de Camargo (2018) já havia sido realizada por Lima, Viriato e Zanardini (2003), ao demonstrarem que o real significado das categorias participação e responsabilização, colocadas em prática a partir da gestão compartilhada e da visão mercadológica da educação, aproximam-se das orientações neoliberais difundidas pelo Banco Mundial.

Zanardini (2008) colabora na compreensão do cenário educacional, assinalando:

Com a derrota do Keynesianismo e a correspondente afirmação do neoliberalismo, a educação foi enfaticamente definida como serviço. Isso terá conseqüências nas proposições políticas e ideológicas para a educação, o que de certa forma refletiu-se na propagação da eficiência e da eficácia como metas a serem priorizadas e avaliadas

no âmbito educacional. Nesse cenário os neoliberais se afirmaram como portadores da verdadeira doutrina capitalista e empreenderam reformas para a superação da crise estrutural na qual mergulhara o capitalismo (ZANARDINI, 2008, p. 34).

Na perspectiva indicada, Lima, Viriato e Zanardini (2003) evidenciam que a gestão compartilhada pode ser considerada uma estratégia, cuja finalidade é alcançar os índices almejados pelo governo no que se refere à eficiência e eficácia da escola pública. A melhora em tais índices caminhará, portanto, rumo a uma “escola de excelência”, em um contexto em que “A busca de excelência, uma forma de controle externo, é acatada pela comunidade, como se fosse a sua excelência, a nossa excelência” (LIMA; VIRIATO; ZANARDINI, 2003, p. 177).

Tal afirmação pode ser comprovada pelos autores a partir da análise da prática escolar, realizada por meio de observações, bem como entrevistas que foram aplicadas a vários sujeitos da escola. Essa pesquisa, desenvolvida em uma escola do município de Cascavel, no Oeste do Paraná, demonstrou que

O conjunto de entrevistas realizadas na escola considerada de “excelência” indicou que a insuficiência de recursos enviados pelo Estado obriga as escolas, de modo subliminar, a procurar formas de viabilizar minimamente suas atividades básicas, partindo para iniciativas como festas, bingos, cobrança de contribuição voluntária no ato da matrícula dentre outras (LIMA; VIRIATO; ZANARDINI, 2003, p. 166).

Ações como essas, nas quais as escolas precisam ir em busca de serviços voluntários e verbas para a manutenção da instituição escolar, nos discursos do Banco Mundial, são vistas como consequências da necessária “reinvenção do Estado”, que deve deixar de lado seu aspecto centralizador e burocrático:

Aunque el papel del estado continúa siendo el fomento de la educación básica para todos, ya no es el único responsable de impartir la educación propiamente dicha. Los gobiernos locales, comunidades, familias, personas individuales y el sector privado comparten ahora esa responsabilidad. Los responsables de formular las políticas educacionales están redefiniendo las responsabilidades de los gobiernos locales y centrales y fomentando el desarrollo de procesos nuevos para la toma de decisiones, tales como descentralización, autonomía escolar, privatización, y participación y evaluación comunitaria de las instituciones educacionales (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 33).

Outro Programa de Gasto Elegível (EEP) no subcomponente da Educação refere-se ao Programa de Desenvolvimento de Professores (Formação em Ação). “Entende-se que o avanço dos indicadores que medem a qualidade da Educação está diretamente ligado à efetiva valorização dos professores e técnicos da Educação, com a difusão das melhores práticas pedagógicas” (PARANÁ, 2014b, p. 39).

O Programa Formação em Ação é constituído pela formação teórico-prática dos professores e técnicos da Educação, por meio de oficinas, e envolve as ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com MOP (PARANÁ, 2014b), as cinco dimensões de impacto dessa política são:

Desempenho dos alunos em testes padronizados: O objetivo final do PDE é a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela rede. A qualidade do ensino deve ser comparável entre professores e escolas; desta forma, deve ser observada por meio de exames padronizados, como a Prova Brasil ou outro a ser aplicado regionalmente;

- **Formação dos professores egressos do PDE:** A experiência do PDE pode servir de estímulo para que o professor continue sua formação, com vistas a criar novos projetos para a implementação na escola em que atua. Esses efeitos seriam sentidos posteriormente ao PDE, podendo ser verificados nos professores após dois anos do término da formação;

- **Ambiente escolar:** Os impactos do PDE podem ir além daqueles atores diretamente envolvidos, isto é, o corpo docente e o discente. Espera-se que seus efeitos sejam também sentidos no ambiente escolar, em aspectos como violência na escola e relacionamento entre os atores. Tais impactos podem ser verificados por meio de informações levantadas em pesquisas, como o Censo Escolar e Prova Brasil;

- **Estímulo aos professores participantes e não participantes (Qualificação, frequência e redução do afastamento):** Espera-se que a possibilidade e os mecanismos de seleção para participação no PDE induzam os professores da rede a uma melhora na sua formação continuada, na assiduidade e também na redução de afastamento. Essas informações podem ser verificadas nas fichas funcionais dos docentes no Departamento de Recursos Humanos da SEED;

- **Melhora da produção científica e acadêmica das IES parceiras:** Espera-se que a integração com os professores participantes do PDE tanto estimule a pesquisa quanto modifique tópicos e abordagens ensinados pelos orientadores em suas IES de origem. Os impactos neste eixo podem ser observados em bancos de dados sobre produção científica das IES (quantidade e qualidade das publicações docentes) e também nos resultados de desempenho dos cursos de Pedagogia e licenciatura no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (PARANÁ, 2014b, p. 56-57).

Sendo assim, o PDE é uma política educacional inscrita no Programa Formação em Ação, cujo objetivo é “[...] instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento” (PARANÁ, 2014b, p. 51), amparada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e implementada nas escolas de Educação Básica.

Por fim, o Programa Renova Escola, que visa à melhoria das instalações das escolas, constitui o terceiro Programa de Gasto Elegível (EEP) no subcomponente da Educação. O Programa Renova Escola foi estruturado em torno de três ações: Ampliação e/ou Adequação de Ambientes Escolares, Recuperação e Reparos de Prédios Escolares e Aquisição de Equipamentos e Mobiliários Escolares. De acordo com o Manual Operativo de Programa (PARANÁ, 2014b, p. 76), “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”. Sendo assim, entende-se que uma escola que não ofereça infraestrutura adequada possui grande chance de apresentar resultados insatisfatórios no que se refere à aprendizagem.

Em resumo, com relação aos três programas apresentados, e levando em consideração que é responsabilidade do Estado assegurar a equidade no acesso à escola, bem como garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos, afirma-se que

Os três programas do setor Educação contribuem para o cumprimento desse compromisso. O programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem enfrenta o problema da “insuficiência de informações necessárias para o direcionamento pedagógico sobre o desempenho dos alunos”. O programa Formação em Ação visa à atualização e formação dos profissionais de educação. O programa Renova Escola objetiva a melhoria do ambiente escolar com a manutenção e conservação dos prédios escolares e a disponibilização de equipamentos e mobiliários (PARANÁ, 2014b, p. 27).

Vale destacar que, durante a negociação do Estado do Paraná com o Banco Mundial, foi estabelecido o Plano de Monitoramento e Avaliação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, implementado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), sendo aplicado pela metodologia de Modelo Lógico. Desse modo, um conjunto de indicadores

(indicadores de Desenvolvimento, indicadores Intermediários e indicadores de Desembolso) devem ser encaminhados para que o Banco Mundial possa analisar e realizar suas considerações e avaliações (PARANÁ, 2014b).

O processo de monitoramento pretende contribuir para o aperfeiçoamento da execução e da gestão do Programa, trazendo informações a respeito das ações realizadas e dos resultados alcançados, subsidiando, inclusive, as propostas de correções e ajustes e a prestação de contas da aplicação dos recursos para a sociedade paranaense (PARANÁ, 2014b, p. 99).

É possível afirmar que a ação de monitorar e avaliar os resultados faz parte do gerenciamento do processo – resultado, atividade e insumos (PARANÁ, 2014b). Coaduna, com esse fato, o processo de responsabilização social ou

Accountability, processo pouco conhecido fora do ambiente acadêmico e da “nova gestão pública”, [que] busca mensurar o retorno social e a qualidade dos projetos e programas. Ou seja, determina que quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar o que faz, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Não se trata apenas, portanto, de prestar contas em termos quantitativos, mas de autoavaliar a obra realizada, demonstrar o que foi conseguido e justificar as falhas ocorridas. (IPARDES, 2012c, p. 4)

Diante disso, é possível afirmar que o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, o qual contempla ações e programas direcionados para diversos setores, inclusive para a educação, assemelha-se e expressa as proposições do Banco Mundial.

Outro documento que merece atenção é o Plano Plurianual PPA (2012-2015) do governo Beto Richa. Segundo Sousa (2018, p. 139), é possível encontrar, no Plano, “[...] boa parte dos procedimentos utilizados na Reforma do Estado Brasileiro e a presença significativa de novos empréstimos e orientações do Banco Mundial para diversos setores do Paraná no sentido de modernizar os serviços públicos do Estado”.

Na apresentação do Plano Plurianual (2012-2015), afirmou-se:

O PPA tem como princípios básicos a identificação clara dos objetivos e prioridades do Governo Estadual; organização dos propósitos da administração estadual em programas; integração do

plano com o orçamento, por meio dos Programas e Iniciativas; e a transparência das ações de governo (PARANÁ, 2011, p. 25).

Esse plano, cujas orientações estão voltadas para os resultados, possui como foco “[...] a organização da ação de governo nos níveis estratégico e tático, e o Orçamento responde pela organização no nível operacional” (PARANÁ, 2011, p. 26).

O PPA é composto por:

I – Programas Finalísticos

Instrumentos que articulam um conjunto de Iniciativas (orçamentárias e não orçamentárias), para alcançar os resultados desejados, em conformidade com a agenda de governo.

II – Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado

Instrumentos que classificam um conjunto de Iniciativas destinadas ao apoio, à gestão e à manutenção da atuação governamental, bem como aquelas não tratadas nos Programas Finalísticos. Contemplam as Iniciativas dos Outros Poderes e Ministério Público.

III – Obrigações Especiais

Representam o detalhamento da função Encargos Especiais, enquadrando as despesas relativas a proventos de inativos, pagamento de sentenças judiciais, precatórios, PIS/PASEP, amortização, juros e encargos das dívidas pública interna e externa, reserva de contingência, etc. (PARANÁ, 2011, p. 26-27).

Desse modo, o Plano Plurianual define, por um período de 4 anos, as principais prioridades de atuação do governo, estabelecendo metas para cada setor, na busca de um melhor desempenho da administração. A educação, nesse contexto, integra o plano com os Programas Educação para Todos e Inova Educação, juntamente com mais 19 outros Programas Finalísticos para diversas áreas (PARANÁ, 2011).

Portanto, para demonstrar a influência do Banco Mundial no Estado do Paraná, além dos contratos firmados entre o BIRD e o Governo do Estado do Paraná – como o contrato de garantia para o Projeto Qualidade da Educação Básica (PQE) no Paraná número 3766/BR, em 1994, no valor de 96 milhões de dólares e o Empréstimo de Investimento Específico (SIL) de US\$ 350 milhões para implementar Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, em 2012 –, é possível destacar que, tal como o BM recomenda que haja controle dos resultados associado a conceitos de qualidade e avaliação, as ações desenvolvidas no Paraná, especialmente no que se refere à educação, incorporam a mesma perspectiva.

CAPÍTULO II

AS CATEGORIAS AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL E NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

2.1 AS CATEGORIAS AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL

Neste capítulo, apresentaremos alguns documentos do Banco Mundial publicados durante o período de 1996 a 2018, com a finalidade de identificar a concepção de avaliação e qualidade da educação básica para esse organismo internacional.

É importante lembrar que, desde 1996, o BM vem afirmando:

La educación básica abarca conocimientos generales como el lenguaje, las ciencias y las matemáticas y la capacidad de comunicación, que proporcionan la base para la educación y capacitación ulteriores. Incluye también el desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñarse en el lugar de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 2).

É possível perceber, a partir de documentos como: *Avaliação dos níveis de desempenho educacional* (2008), *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo* (2011), que o BM vem reafirmando, no decorrer dos anos, a relação entre educação e crescimento econômico, cujo processo é caracterizado pela extinção da extrema pobreza e pela promoção da prosperidade compartilhada. “A nivel individual, si bien un diploma puede abrir puertas al empleo, son las habilidades de un trabajador las que determinan su productividad y capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías y oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 25).

Ainda, o Banco Mundial ressalta alguns avanços que podem ser observados na educação, principalmente no que se refere ao acesso equitativo à educação de qualidade, a qual, nos documentos, é caracterizada, dentre outros fatores, pela elevação dos níveis de matrícula e permanência na escola, bem como pela igualdade de gênero.

Contudo, é preciso considerar que a elevação nos índices de matrícula e de conclusão são condições essenciais, mas não são capazes de garantir a redução da pobreza, uma vez que “[...] el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen del conocimiento y las habilidades que las personas adquieren, no solo de la cantidad de años que pasan sentados en un aula” (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 25). Portanto, para que isso ocorra, de fato, é fundamental que se ofereça uma educação de qualidade, aquela que seja capaz de desenvolver os conhecimentos e habilidades dos alunos.

Nesse sentido, o documento *Profesores Excelentes: como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (2015) deixa em evidência a categoria de responsabilização docente, afirmando que a baixa qualidade dos docentes implica em pouco crescimento econômico, pouco investimento e desenvolvimento social:

La baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región y, en consecuencia, restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 2).

Ainda, em todo o documento, o BM demonstra alguns exemplos de experiências exitosas, assim como de supostas pesquisas realizadas, de que a qualidade da educação e o desenvolvimento da aprendizagem de alunos é influenciada pela qualidade dos professores:

Nuevas investigaciones provenientes de Estados Unidos brindan evidencias de que los profesores tienen, individualmente, un efecto decisivo no solo en el progreso inmediato del aprendizaje de los alumnos, sino también en su desarrollo a más largo plazo y sus elecciones de vida (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 69).

Para tanto, afirma a necessidade de mudanças na carreira docente, a fim de torná-la menos burocrática, e ainda defende a ideia de que o concurso público seria prejudicial para a qualidade da educação, pois os professores não se esforçariam para manter a qualidade, devido ao direito à estabilidade do servidor público. “Generalmente los profesores son contratados en cargos de la administración pública, lo que dificulta el despido por mal desempeño. Por tal motivo, evitar errores en la contratación conlleva grandes beneficios” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 179).

De acordo com este documento, um professor eficaz, que conhece o conteúdo e sabe ensinar, afeta de modo significativo o processo de aprendizagem. Junto com a capacidade e motivação do aluno para aprender, o assunto ensinado, o tempo necessário para aprender e ferramentas para ensino e aprendizagem, constitui-se o conjunto de insumos necessários para aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 1996).

A preocupação com os insumos está na pauta de muitos debates para a melhoria da qualidade da educação. Sobre isso, afirmou-se, inclusive, que “La combinación ineficiente de los insumos – por ejemplo, entre el personal docente y los materiales de enseñanza – puede contribuir a que el nivel de aprendizaje sea bajo y a que haya tasas de repetición y deserción elevadas” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4). Contudo, é preciso lembrar que o Banco Mundial afirma, ainda, que a qualidade da educação depende de diversos fatores, e a falta ou a presença dos insumos explica somente uma parte da crise da aprendizagem.

Documentos recentes do Banco Mundial (2008) permitem afirmar que, quando se trata da preocupação em relação à qualidade da educação, ela não deve estar concentrada somente nos insumos educacionais, mas também nos resultados da aprendizagem dos alunos. Essa ideia é manifestada inclusive na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), especificamente quando afirma que a educação básica deve ter como foco a “aquisição do aprendizado e de seus resultados efetivos, e não mais exclusivamente na matrícula, na participação continuada em programas estabelecidos e no atendimento aos requisitos de certificação” (UNESCO, 1990, p. 5).

Diante desse apontamento, é possível observar algumas mudanças que ocorreram ao longo do tempo no que se refere à concepção de qualidade da educação para o Banco Mundial. Silva (1999) afirmou que, na década de 1970, na América Latina, “A expansão das matrículas tornou-se preocupação estratégica, principalmente quando os problemas sociais e educacionais pareciam aumentados, sem que se registrasse qualquer benefício” (SILVA, 1999, p. 100).

Portanto, pode-se perceber que, nesse contexto, a qualidade da educação estava relacionada à questão da demanda escolar. Assim, na década de 1970, o sistema educacional carecia de critérios de qualidade e eficiência, apresentava altos índices de abandono escolar e reprovação, além da desarmonia entre as necessidades relacionadas à educação e ao mercado laboral (SILVA, 1999).

Documentos mais recentes do Banco Mundial, como os que estão sendo estudados nesta dissertação (dos anos 1990 a 2018), trazem uma concepção diferente de qualidade da educação básica daquela descrita por Silva (1999), presente na década de 1970. Observaremos, nos próximos parágrafos, que os documentos do BM expressam uma suposta preocupação com a aprendizagem dos alunos, definida pela aquisição de habilidades e competências básicas, que deve ocorrer durante toda a vida¹⁷.

Segundo o BM (2008), o foco nos resultados está associado com o desenvolvimento de capital humano, cuja teoria, na área da educação, parte do pressuposto de que é essencial prover os indivíduos com conhecimentos e habilidades para alcançar o desenvolvimento econômico, bem como elevar a competitividade do país.

Os governos precisam assegurar que todos os jovens tenham a oportunidade de frequentar o ensino fundamental e secundário, tendo como finalidade desenvolver nesses indivíduos as habilidades e competências básicas para que eles estejam em condições de participar da economia do conhecimento. Ressalta-se, ainda, a importância de garantir educação escolar aos adultos que não a receberam no momento apropriado, além de sugerir intervenções na pré-escola (educação infantil).

Para tanto, o BM sugere que é necessário elevar o índice de capital humano, especialmente das pessoas que se encontram em situação de pobreza, tendo como base estratégias voltadas à melhoria da qualidade, como: “la implantación de mejoras de calidad en las escuelas donde estudian niños pobres” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xii), “Diversificar y reformar la educación terciaria para mejorar la calidad y eficiencia” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 89) e “[...] usar la tecnología para aumentar el acceso y mejorar la calidad” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 89).

Ainda, cabe destacar que a criação de capital humano, por meio de investimentos em educação, leva tempo e a redução da pobreza ocorrerá somente quando os desfavorecidos puderem usufruir de sua renda e possuírem a capacidade de realizar atividades por conta própria (SCHULTZ, 1982).

¹⁷ O Banco Mundial (2003b) afirma que, para garantir a aprendizagem permanente dos alunos, não basta apenas aumentar os recursos; faz-se necessário utilizá-los de maneira eficaz em relação à distribuição de custos. Ressalta, portanto, a questão do financiamento, o qual deve estabelecer um equilíbrio entre os recursos advindos do setor público e do setor privado.

É diante desse contexto que os resultados da aprendizagem dos alunos são medidos e monitorados por meio dos sistemas de avaliação, seja em nível regional, nacional ou internacional. Assim, a avaliação é colocada em evidência como uma importante ferramenta, sob a justificativa de sua capacidade de medir a qualidade da educação e, a partir dos resultados obtidos, auxiliar na formulação e na revisão das políticas educacionais.

Entretanto, não se pode esquecer que

El apoyo del Banco para mejorar los resultados de la educación no solo debe tener en cuenta las políticas y los programas educativos, sino también los relacionados con la salud, la protección social, el empleo, el transporte, el agua, la gobernanza del sector público, etc (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 67).

Assim, o que a citação expressa não é a necessidade de reformar todos os setores ao mesmo tempo, mas ressaltar a importância de desenvolver ações, especialmente “[...]em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem..” (BANCO MUNDIAL, 2011d, p. 6).

Como já foi ressaltado no decorrer deste trabalho, a área da saúde é considerada estratégica e tem influência nos resultados da educação. É preciso, segundo o Banco Mundial (2018), preparar as crianças para aprender, e isso requer, dentre outras ações, realizar intervenções no que se refere à saúde, nutrição e cuidado durante a primeira infância.

O melhoramento dos resultados da educação depende grandemente da interligação aos sectores da saúde e da protecção social: estes sectores têm influência para que os estudantes tenham um estado de saúde que permita uma boa aprendizagem, para que seja oferecida às famílias uma rede de segurança que proteja a educação em tempos de crise, e para que a escolaridade represente adequadamente a procura de competências do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011c, p. 9).

Ainda, é preciso destacar que o apoio financeiro e técnico do Banco Mundial, com a finalidade de alcançar os índices de resultados da aprendizagem, significa que

[...] o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011c, p. 6).

Dessa forma, na perspectiva do Banco Mundial (2011), os sistemas de avaliação da aprendizagem são fundamentais para a atual “economia do conhecimento”:

Los hechos evidentes en las evaluaciones internacionales de los estudiantes indican que algunos países en desarrollo y ciertas economías en transición se encuentran considerablemente rezagadas en relación con los países más industrializados, en lo referente a impartirles a sus ciudadanos las habilidades que necesitan para operar dentro de una economía basada en el conocimiento (BANCO MUNDIAL, 2003b, p. 8).

A economia do conhecimento é influenciada de modo específico pelo processo de globalização e que imputa a necessidade de desenvolver determinadas habilidades nos indivíduos, pois, dessa maneira, o país possuiria capacidade para competir com êxito.

Para lograr el éxito en la economía del conocimiento se requiere dominar un nuevo conjunto de conocimientos y competencias. Entre éstos se encuentran las destrezas académicas básicas, tales como la capacidad de lectoescritura, los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación. Los trabajadores deben contar con la capacidad de emplear estas habilidades de manera efectiva, de actuar en forma autónoma y reflexiva, y de integrarse y desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos (BANCO MUNDIAL, 2003b, p. xix).

Por isso, é considerado essencial verificar o que os alunos estão aprendendo na escola, porém, lembrando que “A aprendizagem tem de ser encorajada desde cedo e continuamente, tanto dentro como fora do sistema escolar formal” (BANCO MUNDIAL, 2011d, p. 4).

Na visão do Banco Mundial, avaliar o desempenho dos alunos, isto é, os produtos de seu aprendizado, é uma ação fundamental para melhorar a qualidade da educação. Isso porque:

As informações sobre o aproveitamento dos alunos podem ser usadas para orientar várias políticas educacionais, incluindo o projeto e implementação de programas para aperfeiçoar o ensino e o aprendizado nas salas de aula, a identificação de alunos com ritmo mais lento para que possam receber o apoio necessário e a provisão de assistência técnica e treinamento adequado para professores e escolas com baixo desempenho (BANCO MUNDIAL, 2011e, prefácio).

Seguindo essa ideia, o BM estabelece a Estratégia 2020 para a Educação, buscando alcançar a Aprendizagem para Todos no mundo em desenvolvimento, colocando o foco na educação como eixo fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. Para que o compromisso com a Aprendizagem para Todos se manifeste como uma reforma educacional exitosa, faz-se necessária a adoção de três estratégias: 1) conhecer mais sobre o nível de aprendizagem para que a sua melhoria seja um objetivo formal e mensurável, isso inclui melhorias em seu monitoramento; 2) fundamentar o desenho de políticas com base em evidências; 3) construir alianças a fim de enfrentar obstáculos técnicos e políticos que dificultem a aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2018).

As lacunas de aprendizagem aumentam mais para as classes desfavorecidas, se elas frequentam escolas que não atendem a padrões de alta qualidade (BANCO MUNDIAL, 2011a). Nesse sentido, no documento intitulado *Retomando O Caminho Para a Inclusão, o Crescimento e a Sustentabilidade: Brasil - Diagnóstico Sistemático de País* (2016), o Banco Mundial aponta:

Apesar dos avanços significativos na área educacional ao longo da última década, os B40 continuam a ser prejudicados pela baixa qualidade do ensino público. As famílias mais ricas podem matricular seus filhos em escolas particulares de melhor qualidade, aumentando assim a possibilidade de ingresso em uma universidade custeada pelo setor público. Os pobres não contam com essa opção, de forma que são particularmente dependentes dos esforços do governo para melhorar a qualidade do ensino. As desigualdades nos resultados da educação entre estados com condições socioeconômicas similares sugerem a existência de bastante espaço para que políticas públicas e boa gestão façam uma diferença e para que os governos subnacionais aprendam com os demais (BANCO MUNDIAL, 2016, p. xlv).

Sendo assim, segundo o BM, para superar as barreiras das condições sociais de grupos desfavorecidos, uma vez que “El progreso educativo se retrasa aún más entre los niños y jóvenes que enfrentan múltiples desventajas: género, lugar de

residencia, discapacidad o antecedentes etnolingüísticos” (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 17), é necessário realizar o acompanhamento dos resultados e desenho de programas e projetos.

Una función clave de los sistemas educativos es monitorear los resultados del aprendizaje de diferentes grupos de población y diseñar programas que aborden barreras específicas. Por lo tanto, un sistema educativo que funcione bien tendrá políticas o programas que examinen la cobertura del sistema y aborden las desventajas que enfrentan algunos grupos de población (por ejemplo, grupos de bajos ingresos, minorías etnolingüísticas, personas discapacitadas y niñas) y se dirigirán a recursos especiales para ayudar a los grupos desfavorecidos (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 36).

Conforme afirma o BM (2018), na grande maioria das vezes, os grupos desfavorecidos são os que apresentam piores resultados na aprendizagem, isso quando frequentam a escola. É possível perceber nos documentos, portanto, a ênfase atribuída à equidade, entendida como oferta da educação para todos, independentemente da etnia, posição social, localização de residência ou gênero. Essa educação para todos é defendida pelo Banco Mundial (2003b), sob a perspectiva de que nenhum país terá a capacidade de competir na economia do conhecimento enquanto a desigualdade perdurar. Aponta, por exemplo, que os governos devem garantir o acesso de mulheres não somente à educação básica, pois apenas isso não é o suficiente, mas também ao ensino superior, visando à participação em atividades de pesquisa e desenvolvimento, bem como a capacitação para o mercado de trabalho, sobretudo em áreas da Ciência e Engenharia no setor público.

Na visão desse organismo internacional, especificamente no documento *Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación* (2018), os avanços tecnológicos que ocorreram na sociedade globalizada alteraram de forma significativa a natureza do trabalho, impondo a necessidade de as pessoas adquirirem uma base sólida de competências, buscando promover a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Segundo o Banco Mundial (2018), embora as avaliações atribuam ênfase a competências relacionadas à leitura, escrita, cálculos matemáticos e raciocínio lógico, ou seja, competências consideradas possíveis de serem mensuradas, é importante que os sistemas educativos também tenham como preocupação o

desenvolvimento de competências ligadas à cidadania, à criatividade, aos valores cívicos e ao estímulo da coesão social.

Outros pontos destacados pelo Banco Mundial (2018) referem-se a como as crianças aprendem e como melhorar a sua aprendizagem. Considera-se que a adoção de novas tecnologias pode contribuir para a aprendizagem acelerada, além de melhorar os sistemas de gestão. Segundo o Banco Mundial (2014), os professores da América Latina e do Caribe fazem pouco uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e o quadro negro constitui-se, nesse cenário, como único recurso de aprendizagem. Para tanto, a utilização da TIC é defendida pelo Banco Mundial: “La tecnología de la información y de la comunicación (TIC) tienen el potencial de mejorar la calidad del aprendizaje, ampliar el acceso a las oportunidades de aprender e incrementar la eficiencia de los procesos administrativos” (BANCO MUNDIAL, 2003b, p. 40).

Ainda, é preciso lembrar que “A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade” (BANCO MUNDIAL, 2011d, p. 4). Em outras palavras, significa dizer que a melhoria da qualidade da educação é o foco dos investimentos do Banco Mundial, tendo em vista melhorar os resultados do aprendizado e responder às necessidades do mercado laboral.

Para tanto, a estratégia de investimento do BM é concentrada em ações voltadas para reformar os sistemas de educação em níveis nacional e global. Segundo o BM (1996):

Hay seis reformas que, aplicadas en forma conjunta, contribuirán en buena medida a que los países de ingreso bajo y mediano puedan resolver los problemas de acceso, equidad, calidad y rapidez de la reforma que experimentan actualmente. Esas reformas consisten en dar más prioridad a la educación; prestar atención al rendimiento; concentrar eficientemente la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar de la enseñanza superior; prestar atención a la equidad; intensificar la participación de los hogares en el sistema de educación, dar autonomía a las instituciones a fin de permitir una combinación flexible de los insumos educacionales (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 99).

Tais reformas, que se materializam via educação, visam ao alívio da pobreza e à elevação do crescimento econômico. Para tanto, o Banco afirma que, ao realizar investimentos educacionais, é preciso se atentar com relação a qual nível é possível

obter maiores retornos. Isso ocorre geralmente na educação básica, que deve ser gratuita, incluindo o compartilhamento de custos com a comunidade e ajuda às crianças mais pobres.

É importante destacar que a educação básica a ser ofertada na perspectiva do Banco Mundial é aquela educação considerada mais elementar, que envolve habilidades corriqueiras, como calcular corretamente o troco de uma compra, realizar a leitura de uma receita médica ou simplesmente interpretar as promessas de uma campanha eleitoral (BANCO MUNDIAL, 2018).

Nesse sentido, existem dois pontos a serem destacados: o econômico e o político. Se se considerar o aspecto econômico, essa educação de caráter elementar sustenta a Teoria do Capital Humano, ou seja, é fundamental que se invista em educação para obter retornos econômicos futuros. Em relação ao aspecto político, o argumento sustentado é o de que, ao ofertar educação básica pública, entende-se que todos, até as classes desfavorecidas, como os pobres, possuem chances de ingressar no mercado de trabalho (LEHER, 1998).

Assim, a garantia da educação básica como direito de todos está relacionada à equidade; isso significa que o governo possui o dever de “[...] asegurar que no se niegue educación a los candidatos calificados porque son pobres o son mujeres o provienen de minorías étnicas desaventajadas o de regiones geográficas aisladas o tienen necesidades de educación especiales” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 12).

Ainda, no que se refere às reformas educacionais, o Banco Mundial defende a autonomia das instituições, afirmando que “La calidad de la educación puede mejorar cuando las escuelas tienen la autonomía necesaria para usar los insumos educacionales de acuerdo con las condiciones locales y de la comunidad” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 14).

É diante desse contexto que se faz necessário monitorar os resultados da educação por meio da avaliação da aprendizagem. “La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, en particular para las escuelas primarias y secundarias, y el desarrollo de un sistema de evaluación para vigilar lo que aprenden los estudiantes” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11).

Desse modo, no que se refere ao uso dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, o Banco Mundial (2011) evidencia que a mensuração dos níveis de aprendizagem é uma ação necessária tanto para monitorar a eficácia da escola quanto para aprimorar a qualidade educacional, uma vez que tal prática pode servir

de instrumento para orientar tanto os Estados na elaboração das políticas educacionais quanto as escolas a conduzirem as ações que ocorrem dentro de suas instituições.

O Banco Mundial (2018) chama a atenção para o uso dos resultados obtidos nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA), as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) e Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), pois, em sua perspectiva, além de essas avaliações oferecerem informações sobre a aprendizagem dos alunos e servirem de ferramenta para certificar os resultados das avaliações nacionais¹⁸, elas permitem realizar comparações de desempenho entre um país e outro, considerando que os relatórios de estudos internacionais divulgam as classificações de acordo com a média do aproveitamento dos alunos. O BM argumenta, ainda, que tais comparações podem levar os governadores a tomarem consciência com relação à produtividade e à competitividade do país e, portanto, ao índice relacionado ao fomento de capital humano.

De fato, constantemente, em suas publicações, o Banco Mundial defende a implementação dos sistemas de avaliação e uma das formas que esse organismo internacional utiliza para justificar a importância de tal ação é dar destaque para experiências realizadas em diversos países. “A fin de controlar la calidad y mantener la rendición de cuentas, muchos países, entre ellos Chile, Colombia, Francia y el Reino Unido, han fijado estándares y evaluaciones nacionales para los niveles de enseñanza primaria y secundaria” (BANCO MUNDIAL, 2003b, p. 72).

Sendo assim, observa-se ainda que, na perspectiva do Banco Mundial, a avaliação para a educação básica (ensino primário e secundário) assume duas finalidades: a primeira, relacionada ao controle e monitoramento da qualidade, e a segunda, que se refere à prestação de contas (*accountability*).

Nessa perspectiva, segundo o Banco Mundial, a divulgação dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações reflete a qualidade da educação ofertada por determinada instituição escolar, ao passo que se constitui como uma maneira de prestar contas à sociedade:

¹⁸ Vale destacar que países industrializados, como a Alemanha e a Federação Russa, participam das avaliações internacionais, mas não realizam avaliações nacionais (BANCO MUNDIAL, 2008).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad deben también facilitar el acceso a la información sobre el desempeño de los proveedores de servicios de aprendizaje y sus ofertas. Los Países Bajos y Estados Unidos publican información sobre los resultados de las evaluaciones por escuela, a fin de permitirles a los padres de familia escoger la escuela pública a la que le gustaría enviar a sus hijos (BANCO MUNDIAL, 2003b, p. 74).

2.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP)

Assim como já foi afirmado, o principal objetivo e que constitui também o problema de pesquisa desta dissertação é identificar as concepções de avaliação e qualidade da educação básica para o Banco Mundial e investigar em que medida são incorporadas pela política de avaliação do Estado do Paraná.

Para contextualizar a elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), é necessário ressaltar que esse compõe o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, sendo executado a partir do governo de Beto Richa em parceria com financiamentos do Banco Mundial. O Manual Operativo do Projeto – MOP (PARANÁ, 2014b) enfatizou que o Paraná, por estar desprovido de um sistema de avaliação próprio, e, portanto, de uma política pública que buscasse a melhoria da educação, apresentava discrepâncias, se comparado com estados como Acre, Amazonas, Pará, Tocantins, Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, os quais já possuíam um sistema estadual de avaliação que permitia avaliar a aprendizagem dos alunos de forma que os resultados retratassem com mais fidedignidade a qualidade da educação daquele local, e, conseqüentemente, subsidiasse a tomada de decisões.

Sendo assim, a implementação do SAEP pode ser entendida como um reflexo do que ocorreu em um movimento nacional (sobretudo nos critérios que embasaram a Reforma do Estado e da Educação Básica voltados para a descentralização, avaliação) e se estruturou em um contexto no qual:

O Paraná está num momento em que a avaliação, sobretudo os sistemas de avaliação externos à escola, não deve ser mais vista como um artefato de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia, mas sim um processo fundamental para a administração do ensino, como condição para a melhoria da

educação, da aprendizagem e da pesquisa, como exigência de uma sociedade democrática (PARANÁ, 2014b, p. 121).

A 1ª edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) ocorreu no ano de 2012. Em relação à participação nas provas, as quais envolviam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o número de alunos previstos era de 265.285, sendo que o real número de alunos avaliados foi 193.278, incluindo estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio. Assim, o percentual de participação foi de aproximadamente 73% (PARANÁ, 2012a). Professores e diretores também participaram, respondendo a questionários contextuais e de práticas pedagógicas e de gestão.

Sendo assim, um aspecto que pode ser evidenciado nas revistas do SAEP, que apresentamos na introdução deste estudo, é o reconhecimento de que os fatores externos às escolas estão associados com o resultado do desempenho dos alunos. Dourado, Oliveira e Santos (2007) já ressaltavam que, para tratar sobre educação de qualidade, faz-se necessário considerar uma série de fatores, como aqueles que se referem às dimensões extraescolares, ou seja, a renda familiar, se possui acesso às tecnologias, o nível de escolarização dos pais, se realiza atividades fora da escola, etc. Isso significa dizer que os aspectos social, econômico e cultural podem influenciar positiva ou negativamente no desempenho escolar do aluno. Pode-se afirmar, portanto, que essa perspectiva se faz presente nas revistas do SAEP:

Sabemos que aspectos culturais, econômicos e sociais (como a escolaridade dos pais, a disponibilidade e utilização de recursos associados ao estudo – livros, revista, hábito de leitura etc. –, os recursos básicos e as condições de moradia) podem proporcionar vantagens ou desvantagens escolares. Seria interessante medir, de algum modo, os impactos de tais características do conjunto de alunos para poder comparar de maneira mais adequada o desempenho das escolas nas avaliações (PARANÁ, 2012a, p. 20).

Ainda, as revistas chamam a atenção para os fatores internos. Nesse contexto, destaca-se o clima escolar, definido como “[...] uma série de elementos estruturais, pessoais e organizativos da escola, que interagem através de um processo dinâmico. O resultado das interações deste processo é o clima escolar” (PARANÁ, 2013, p. 13).

Para mensurar o clima escolar, são construídos indicadores com base na percepção que alunos, professores e diretores possuem sobre as interações estabelecidas na escola. Esses indicadores também estão presentes no questionário contextual, aplicado juntamente com as avaliações cognitivas.

Desse modo, foi possível perceber que o SAEP considera a influência dos fatores externos e internos nos resultados da educação, afirma inclusive que a presença de um diretor motivado e docentes envolvidos, que possuam não somente o domínio do conhecimento, mas que façam uso de boas práticas pedagógicas baseadas na equidade, são elementos determinantes na aprendizagem do aluno e na qualidade da educação que ele receberá (PARANÁ, 2018a). Tudo isso nos faz lembrar de um documento do Banco Mundial: *Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (2014), em que se afirma que a baixa qualidade dos professores tem limitado o progresso da educação e, conseqüentemente, da redução da pobreza na região, uma vez que o aumento de capital humano não ocorre conforme o desejado. O pouco domínio do conteúdo e as práticas ineficazes em sala de aula, que incluem baixo uso do tempo de instrução e a escassa utilização de materiais didáticos, como as TIC, fazem com que o aluno sinta-se pouco motivado, e isso interfere nos resultados de sua aprendizagem.

No que se refere à metodologia para a produção de dados, o SAEP utiliza a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A primeira é capaz de identificar o percentual de acertos e a segunda permite comparar os avanços obtidos ao longo do tempo (PARANÁ, 2017a).

Segundo a Revista do Gestor (PARANÁ, 2017b),

Os resultados baseados na Teoria Clássica dos Testes (TCT) apresentam o percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, bem como a relação de acerto para cada descritor avaliado. A Teoria de Resposta ao Item (TRI), por sua vez, atribui ao desempenho dos estudantes uma proficiência (e não uma nota). Essa metodologia leva em consideração uma modelagem estatística capaz de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência; desse modo, é possível estimar o que o estudante é capaz de fazer, de acordo com os itens respondidos corretamente (PARANÁ, 2017b, p. 4).

Após a realização das provas, os conhecimentos dos alunos são avaliados e, de acordo com seu desempenho, é realizado o julgamento de proficiência¹⁹, podendo ser classificado como Abaixo do Básico, Básico, Adequado ou Avançado.

Quando considerado Abaixo do Básico, significa que “[...] o aluno demonstra defasagem de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações” (PARANÁ, 2012a, p. 16).

O Padrão de Desempenho Básico é definido quando o aluno demonstra ter aprendido o mínimo necessário para o seu ano escolar. Sendo assim, “Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio dos conhecimentos considerados básicos e essenciais ao período de escolarização em que se encontra” (PARANÁ, 2012a, p. 16).

Quando o aluno demonstra ter assimilado satisfatoriamente um conhecimento que é esperado para a etapa escolar na qual ele se encontra, é definido o Padrão de Desempenho Adequado. “Neste nível, ele domina um maior leque de conhecimentos, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, os quais exigem um refinamento dos processos cognitivos neles envolvidos” (PARANÁ, 2012a, p. 16).

Já no Padrão de Desempenho Avançado, o aluno “[...] revela ter desenvolvido conhecimentos mais sofisticados e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar” (PARANÁ, 2012a, p. 16).

Diante disso, assim como as proposições em relação à educação, contidas nos documentos do Banco Mundial colocam em evidência a importância em estabelecer índices de desempenho com base em parâmetros definidos, é possível observar essa influência em outras afirmações presentes nos documentos do SAEP.

É possível observar um exemplo disso na Revista do Gestor Escolar (PARANÁ, 2013), cujo volume afirma que “A Educação é o investimento mais importante que um país pode fazer em favor do seu desenvolvimento. Acima de tudo, Educação é um compromisso com as futuras gerações” (PARANÁ, 2013, s.p.).

¹⁹ “Proficiência média: grau ou nível de aproveitamento na avaliação” (PARANÁ, 2012a, p. 18).

“A proficiência é determinada considerando o padrão de respostas dos estudantes, de acordo com o grau de dificuldade e demais parâmetros dos itens. Cada item possui um grau de dificuldade próprio e parâmetros diferenciados, atribuídos por meio do processo de calibração dos itens, o que permite a comparabilidade ao longo do tempo” (PARANÁ, 2017a, p. 21).

Na Revista do Gestor Escolar publicada no ano de 2018, essa perspectiva, que relaciona a educação e o desenvolvimento de um país, é destacada novamente: “A busca por melhores parâmetros de qualidade e equidade para o ensino ofertado nas escolas do país tem mobilizado todos aqueles que acreditam na educação como um caminho fundamental para o desenvolvimento de um país” (PARANÁ, 2018a, p. 7).

Dessa forma, segundo a perspectiva presente nas revistas do SAEP, para que esse projeto de desenvolvimento, que coloca parte da responsabilidade sob a educação, avance, é fundamental a implementação de um sistema de avaliação para realizar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e, com base nos resultados obtidos, definir as políticas educacionais. Assim:

Para que uma educação de qualidade possa ser alcançada, é necessário um instrumento de acompanhamento das melhorias que vão sendo estabelecidas ao longo do tempo. Este mesmo instrumento fornece os diagnósticos necessários para que os principais problemas sejam identificados. É neste contexto, para exercer estas funções, que os sistemas de avaliação educacional foram criados (PARANÁ, 2013, p. 11).

Assim como os documentos do Banco Mundial discorrem sobre experiências consideradas exitosas que se concretizaram a partir da adoção de determinadas políticas, os documentos do SAEP, de maneira semelhante, também trazem esse caráter. Assim, com a finalidade de estimular as instituições escolares a desenvolverem novas ações a partir dos resultados alcançados no SAEP, a Revista da Gestão Escolar (PARANÁ, 2012a), por exemplo, expõe alguns relatos de diretores de determinadas escolas que defendem a implementação de um sistema de avaliação externa para a melhoria da qualidade de ensino:

Acreditando ser papel da escola formar indivíduos críticos, independentes e capazes de transformar o meio em que vivem, a diretora Joana Benta Pelandré Peres, do Colégio Estadual João de Faria Pioli, conta com a avaliação externa para ajudar a instituição a detectar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, planejar maneiras de progredir e assim atingir o principal dever da escola: formar cidadãos (PARANÁ, 2012a, p. 22).

Sendo assim, no decorrer das coleções das Revistas do SAEP, é possível observar que os resultados das avaliações constituem um diagnóstico para que os gestores, coordenadores e professores possam desenvolver ações para melhorar a

aprendizagem dos alunos e formar cidadãos, afinal, “É para isso que a avaliação deve servir: para a revisão de rumos e a proposição de novas ações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada, expressa no desempenho dos estudantes” (PARANÁ, 2018b, p. 65).

Desse modo, é possível perceber que a qualidade da educação, segundo as Revistas do SAEP, está relacionada com os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações. “O diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Paraná é possível a partir da avaliação de desempenho dos estudantes matriculados na rede pública de ensino” (PARANÁ, 2017a, p. 13).

Vale destacar que, além das experiências consideradas exitosas, é possível apontar, na Revista do SAEP, mais especificamente na Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2012b), outro aspecto que converge e incorpora a perspectiva do Banco Mundial sobre avaliação e qualidade da educação básica. Assim, o que se pode observar é a categoria *accountability* (no sentido de prestação de contas), muito presente nos documentos do Banco Mundial, sendo, em partes, incorporada na Revista do SAEP, como se observa a seguir:

Os resultados aferidos pela aplicação de testes padronizados têm como objetivo subsidiar medidas que visem ao progresso do sistema de ensino e atendam a dois propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a efetividade dos serviços educacionais oferecidos à população e implementar ações que promovam a equidade e a qualidade da educação (PARANÁ, 2012b, p. 10).

Assim como já tratado na subseção anterior, o Banco Mundial (2003b) compreende que as avaliações em larga escala, além de auxiliarem no processo de monitoramento da qualidade da educação, é também uma forma de prestar contas à sociedade, pois, ao divulgar os resultados aferidos e, conseqüentemente, produzir um ranking com as “melhores” e “piores” escolas, os pais poderão escolher onde gostariam de matricular o seu filho.

Sobre o resultado do desempenho dos alunos e escolas paranaenses, não foi encontrada nenhuma informação nos documentos do SAEP que evidenciasse alguma política de responsabilização material (recompensas ou punições) atribuída aos professores e/ou gestores das escolas. Contudo, é possível classificar o SAEP

como uma avaliação em larga escala de segunda geração²⁰, pois, além de esse sistema contar com um processo de devolução de resultados²¹ das avaliações (BROOKE; CUNHA, 2011) de cada aluno e instituição (mesmo que de forma restrita aos atores da escola e não à sociedade em geral), são publicados nas revistas do sistema, o resultado de desempenho por cada Núcleo Regional de Educação – NRE, que leva em consideração os indicadores de participação, proficiência média e padrões de desempenho estudantil. Dessa forma, a divulgação desse resultado para a sociedade constitui-se como uma política de responsabilização simbólica. Essa forma de responsabilização é assim definida, pois entende-se que, a partir dessa divulgação, as escolas se preocupariam em melhorar os resultados da educação.

Ainda, é possível afirmar que, ao estabelecer relações entre qualidade e avaliação, as revistas do SAEP, cujas publicações fundamentam exemplo de uma política de avaliação e qualidade da educação básica do Paraná, adotam uma perspectiva semelhante aos documentos do Banco Mundial.

Em estudos sobre avaliação nacional, contudo, como observamos, o principal foco quando se considera a qualidade está nos resultados cognitivos do processo educacional – ou seja, o que os alunos aprenderam –, com o intuito de desenvolver estratégias para aprimorar esses resultados (BANCO MUNDIAL, 2011e, p. 16).

Desse modo, a influência desse OI é refletida em um contexto em que as ideias e proposições do Banco são transmitidas pelos diversos documentos educacionais, em diversas partes do país, haja vista que alguns Estados, não somente o Paraná, mas também Espírito Santo, São Paulo, e regiões do Nordeste, firmaram contratos de ajuda técnica e financeira com o Banco (FONSECA, 2007).

²⁰ Consultar Bonamino e Sousa (2012).

²¹ Os resultados das avaliações são publicados no site da mesma fundação que oferece suporte na execução das provas – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de agora, esta seção é dedicada para que possamos realizar algumas considerações finais sobre o trabalho realizado. Contudo, antes disso, gostaríamos de ressaltar que não é nossa intenção, para esta dissertação de Mestrado em Educação, esgotar as discussões sobre o objeto investigado.

A problemática elencada para esta pesquisa foi a seguinte: “Quais são as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial (1990-2018) e em que medida são incorporadas pela política de avaliação no Estado do Paraná?”. Na tentativa de responder a essa questão, no primeiro capítulo, consideramos importante conhecer um pouco da trajetória histórica e de cooperação técnica e financeira do Banco Mundial com relação ao Brasil e ao Estado do Paraná.

Percebemos, portanto, que, em grande medida, as ações e as perspectivas disseminadas por esse organismo internacional são marcadas desde a sua criação até os dias de hoje, pela ideologia neoliberal, e visam à manutenção do *status quo* do capital. Para tanto, propõe a necessidade de reformar os diversos setores do estado brasileiro para que possam atuar com mais eficiência, eficácia, qualidade e equidade. A educação não fica fora desse contexto; muito pelo contrário, sob ela é depositada a incumbência de qualificar mão de obra para o trabalho (processo caracterizado como investimento em capital humano), aliviar a pobreza extrema e, assim, elevar a competitividade do país. Dessa forma, podemos afirmar que os projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial no Brasil e no Estado do Paraná incorporam essa perspectiva somada com práticas de descentralização de funções e autonomia.

Em resumo, no Paraná, podemos afirmar que as diferentes gestões estaduais mencionadas neste trabalho, como as de José Richa, Álvaro Dias, Roberto Requião, Jaime Lerner e Beto Richa, possuem, em seu histórico de governança, uma parcela da participação de financiamentos externos que foram direcionados, dentre outras políticas, para as educacionais. Percebemos, portanto, que, nesse processo, a influência do Banco Mundial recai, sobretudo, no que se refere às concepções que esse organismo internacional possui e que foram incorporadas nos documentos e programas educacionais do Estado do Paraná.

De maneira breve, podemos citar o Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), contrato firmado entre o governo do Estado do Paraná e o Banco Mundial, cujo objetivo era aumentar a escolarização dos alunos da rede municipal e estadual, promover a universalização do ensino e melhorar os índices de evasão e repetência por meio de investimentos em cinco componentes: materiais pedagógicos e equipamentos; capacitação dos recursos humanos da educação; rede física; desenvolvimento institucional e estudos, pesquisas e avaliação, buscando, sobretudo, implementar a política da escola de excelência.

Além disso, como representação notória da influência do Banco Mundial no estado paranaense, podemos mencionar o Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, financiado pelo Estado, utilizando parte dos recursos desse organismo internacional. Esse projeto tinha como objetivo a construção de um “Novo Jeito de Governar”, pautada em uma estratégia voltada para os resultados. Refletida no campo da educação, implementou-se: o Programa Formação em Ação, o Programa Renova Escola e o Programa Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEP (considerado, entre os três programas mencionados, nosso principal interesse para este estudo).

Dessa forma, o primeiro capítulo deste trabalho tem sua importância devido ao entendimento que proporciona com relação à atuação do Banco Mundial no Brasil e no Paraná no decorrer dos anos. Seguindo essa direção, assim como o primeiro, o segundo capítulo deste trabalho é essencial para que possamos levantar possíveis respostas para a problemática aqui apresentada. Isso porque, após ter a compreensão sobre a lógica atribuída às proposições do Banco Mundial, sobretudo no que se refere à educação, tivemos condições para analisar de forma mais aprofundada duas concepções relacionadas a ela: avaliação e qualidade.

A palavra “qualidade”, no campo da educação, possibilita apontar diferentes interpretações com relação ao seu significado (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; SILVA, 2009). No Brasil, por exemplo, segundo Oliveira e Araujo (2005), a discussão em torno daquilo que se define como qualidade da educação básica da escola pública pode ser evidenciada em pelo menos três contextos diferentes: o primeiro refere-se à desigualdade no acesso à escola; o segundo, ao momento em que existe a preocupação com os índices de permanência e repetência dos alunos; e o terceiro, que se constitui objeto desta pesquisa, associa a ideia de qualidade às avaliações em larga escala.

Os estudos de Beisiegel (2006) vinculam a questão da qualidade da educação à expansão do acesso à educação para toda a população. Esse movimento possibilitou que as classes desfavorecidas tivessem oportunidades educacionais que antes eram restritas somente às elites. Para tanto, coloca em discussão a Reforma do Ensino no Brasil, expressa pela Lei Federal nº 5.540/68 e pela Lei Federal nº 5.692/71.

No entanto, ao tratar de tais regulamentações, sob a perspectiva de que essas alteraram de forma significativa a organização do sistema escolar e trouxeram, portanto, um aspecto diferenciado para o conceito de qualidade, assim como Beisiegel (2006) apontou, consideramos necessário trazer uma análise mais crítica dessas leis para que seja possível a compreensão da relação da categoria qualidade da educação, de acordo com o autor, com o contexto da Reforma do Ensino no Brasil.

Saviani (2006) considerou que ambas as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 foram definidas a partir da estratégia do “autoritarismo desmobilizador”, visando à instalação da “democracia excludente”. Essa estratégia ficou assim caracterizada, pois a ditadura militar, utilizando mecanismos repressivos, impediu a atuação dos setores da sociedade civil. Diante desse contexto, instaurou-se um regime autoritário, que enxergava na escola um potencial de modernização acelerada da economia. Sendo assim, no período que se refere à implementação dessas leis, a escola já era vista como uma oportunidade de ascender socialmente e muitas camadas da população puderam ter acesso à escola, tendo em vista que isso poderia contribuir para o crescimento econômico do país.

Desse modo, a inclusão das classes desfavorecidas na escola é um elemento essencial para se considerar quando se trata da qualidade do ensino. Não se pode esperar o alcance das expectativas desejadas sob o rendimento escolar quando se apresenta um grupo heterogêneo, sobretudo com relação às distintas condições de sobrevivência, e, conseqüentemente, de apropriação cultural (BEISIEGEL, 2006).

Existem muitas críticas, as quais Beisiegel (2006) considera conservadoras. Elas afirmam que a expansão do ensino provocou uma perda da qualidade da escola com relação ao que era antes. De modo geral, essas comparações são feitas levando em consideração aquela escola que existia há muito tempo, destinada às camadas mais privilegiadas, as quais, dada sua posição social, tinham a oportunidade de poder continuar os seus estudos no ensino superior. É preciso

lembrar que, ao considerar a escola atual, cuja instituição é marcada pela expansão da oferta educacional aos desfavorecidos, e julgá-la por seu baixo rendimento, “[...] na verdade, o que estamos dizendo é o seguinte: é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior... Nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra” (BEISIEGEL, 2006, p. 121-122).

Diante desse contexto, o problema daqueles que não tinham oportunidades de frequentar a escola, em partes, foi solucionado com a extinção do exame de admissão²² ao ginásio, bem como pela democratização da escola, cujo processo concentrou-se em ações voltadas à ampliação da infraestrutura escolar. Com isso, foi possível verificar um novo problema, não mais vinculado ao limitado acesso à escola, mas relacionado ao aumento da evasão escolar e reprovação. Assim, nesse contexto, a qualidade da educação se traduziu em índices baseados nas taxas de aprovação, reprovação e abandono (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Como já apontado anteriormente, para conter os problemas que emergiram no campo da educação, no Estado do Paraná, relacionados à evasão escolar e reprovação, houve a implantação do Programa de Inovação em Educação Básica fundamentada na política do Ciclo Básico de Alfabetização, financiado pelo Banco Mundial.

No entanto, Oliveira e Araujo (2005) salientam que a estratégia utilizada para que os alunos permaneçam na escola no nível adequado à sua idade, como a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, refletiu mais sobre os índices relacionados à eficiência do sistema de ensino do que sobre o problema da qualidade. Diante disso, destacam-se as avaliações em larga escala, as quais, teoricamente, constituem-se como instrumento de aferição da qualidade da educação.

Diante do que foi exposto, ao que tudo indica, houve mudança na concepção de qualidade da educação para o Banco Mundial, e isso significa que a preocupação principal não recai mais sobre a taxa de participação dos alunos, instalação física, currículo ou formação de professores, visto que, atualmente, esse organismo

²² Segundo Nunes (2000), naquele período, obter a aprovação no exame de admissão assemelhava-se, atualmente, à aprovação nos exames de vestibulares para ingresso no ensino superior. Representava, portanto, uma possibilidade de ascender socialmente.

internacional considera que os resultados das avaliações externas, ao mensurarem o desempenho dos alunos, refletirão a qualidade da educação ofertada.

Essa perspectiva gira em torno da crescente demanda por trabalhadores adaptáveis que tenham a competência de adquirir prontamente novas habilidades, uma vez que, na perspectiva do Banco Mundial, o desenvolvimento do conhecimento flexível é considerado um dos recursos fundamentais para que um país possa elevar suas taxas de desenvolvimento e competitividade internacional.

Dessa forma, essa concepção de educação básica, que visa a desenvolver ao máximo as competências e habilidades dos indivíduos com a finalidade de servir ao sistema produtivo, tem a sua qualidade referenciada principalmente para os resultados da aprendizagem. Portanto, para o Banco Mundial, o caminho a ser trilhado para alcançar uma educação de qualidade abrange uma série de ações, como incluir as classes desfavorecidas, ofertando serviço educacional para todos – lembrando, contudo, que o que de fato está em jogo é um processo de regulação da extrema pobreza, uma vez que essa constitui-se como um fator que impede o pleno desenvolvimento do capital, sendo uma ameaça à estabilidade econômica (FIGUEIREDO; SILVA, 2009) –, buscar otimizar os recursos (sejam eles financeiros ou humanos), adquirir e utilizar insumos de qualidade (livros didáticos, currículos, professores preparados, uso das tecnologias, etc.), e, sobretudo, adotar um sistema de avaliação da aprendizagem.

Dessa maneira, foi possível constatar que os diversos documentos do Banco Mundial, os quais foram analisados neste trabalho, evidenciaram uma concepção de qualidade referenciada em seu sentido formal. “Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (DEMO, 1994, p. 14).

Além disso, para confirmar que a qualidade referenciada nos documentos do Banco Mundial constitui-se como qualidade formal, ressaltamos a política de *accountability*, pois, assim como foi possível observar, ela traz consigo uma perspectiva não somente de prestação de contas, mas também de meritocracia e responsabilização dos sujeitos. A política de *accountability*, quando colocada em prática nesse sentido, restringe a qualidade da educação a mero procedimento formal da nova gestão pública da educação, observada no Brasil, a partir da década de 1990, sob a justificativa de aumentar a eficiência dos serviços públicos.

Sendo assim, a concepção de qualidade formal, entendida também como instrumental, é o que prevalece nos documentos analisados do Banco Mundial e se distancia da qualidade política, ou seja, “a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1994, p. 14).

Como mencionado na introdução deste texto, os efeitos do processo de globalização mundial indicavam a necessidade da Reforma do estado e da educação no Brasil, nos anos 1990, a qual foi fortemente influenciada pelas proposições do Banco Mundial e determinaram, desde então, o rumo das políticas educacionais. Nesse contexto, observa-se a valorização e a implementação das políticas de avaliação externa, as quais emergem como parâmetro para mensurar a qualidade da educação.

De acordo com Zanardini (2008),

A avaliação externa sobre os rendimentos dos alunos adquiriu centralidade justificada pelo fato de que os resultados medidos por testes padronizados nos moldes internacionais teriam reflexo direto no aumento da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, justificando maior controle por parte do Estado sobre os processos descentralizados de gestão do ensino e da “concessão” de autonomia às escolas. Assim, as escolas como unidades autônomas deveriam se responsabilizar pelo fracasso ou pelo eventual sucesso do aluno no aprendizado. Somente por meio desse controle seriam revertidos os baixíssimos índices de qualidade, o que aumentaria consideravelmente as taxas de retorno da educação (ZANARDINI, 2008, p. 110).

Luckesi (2005) afirma que o ato de avaliar apresenta aspectos conservadores e autoritários, uma vez que manifesta a função classificatória e não diagnóstica. “Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Gusmão (2013) chama a atenção para o entendimento que os atores sociais internacionais, como o Grupo Banco Mundial, possuem sobre qualidade da educação ao ser medida por meio das avaliações externas:

Boa parte dos atores desse grupo se referiu também ao acesso e à permanência, que, juntamente com a aprendizagem, formariam o tripé da qualidade da educação. A qualidade, entendida como

aprendizagem/rendimento escolar, teria como condição o acesso e a permanência. Essa visão se relaciona com os depoimentos que consideram que a questão da qualidade vem em substituição à pauta da universalização do acesso à escola e frisaram que “qualidade para poucos não é qualidade”. Os esforços se centrariam em garantir que os estudantes permaneçam na escola e em proporcionar o que se espera da escolarização: a aprendizagem, especialmente a medida pelas provas de larga escala. Nota-se que acesso, permanência e rendimento escolar são os indicadores educacionais habitualmente usados pelas políticas públicas (GUSMÃO, 2013, p. 106).

Se a educação possibilita a ascensão social e as avaliações externas são capazes de medir a qualidade da aprendizagem, a verificação de que os estudantes não alcançaram resultados satisfatórios fortalece a ideia de meritocracia e culpabilização do indivíduo. Nessa perspectiva, a avaliação serve como instrumento de legitimação do atual projeto societário, tendo em vista a naturalização das desigualdades sociais. Aos que se encontram em situação de pobreza e vulnerabilidade, resta a conformação e a aceitação de sua atual condição.

As avaliações em larga escala podem ser aplicadas a nível internacional, nacional, regional e/ou local. Exemplo dessa prática em contexto internacional é o PISA. A nível nacional, no Brasil, existe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A nível estadual, em específico, para esta pesquisa, destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).

Com relação a esse sistema de avaliação, em seus estudos, Machado e Alavarse (2014) ressaltam a existência de tensões, mas, também, de potencialidades presentes na política de avaliação externa para o cotidiano das escolas, a fim de melhorar a qualidade do ensino. Por um lado, os autores consideram que a concepção de qualidade, atrelada aos resultados obtidos nas avaliações, exprime um caráter reducionista, pois não contempla aspectos do processo, como as determinações intra e extraescolares, mas apenas dos resultados.

Por outro lado, para Machado e Alavarse (2014), as avaliações externas possuem algumas características consideradas potenciais: primeiro por facilitar a apreensão, mesmo que parcial, da realidade escolar, e a segunda, porque articulam o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, as informações oriundas da avaliação devem ser contempladas “como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das

escolas e das próprias redes, possibilitando apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 430).

No entanto, diferentemente de Machado e Alavarse (2014), Silva (2009) compreende que a qualidade da educação não pode ser traduzida por meio de números ou tabelas. A autora reconhece o caráter polissêmico do conceito de qualidade e analisa como esse termo, utilizado no campo econômico, moldou-se também como parâmetro para medir a qualidade no campo educacional.

Essa é uma análise em que a autora compreende o sujeito constituído socialmente, e que este encontra-se inserido em determinado contexto histórico, no qual ele precisa produzir bens materiais para sua sobrevivência, enquanto, do outro lado, existe uma minoria que se apropria do lucro gerado por esse trabalho. Portanto, considera-se que a questão social está imbricada com o modo de produção, e, logo, com as relações econômicas.

Sendo assim, as relações estabelecidas no social, econômico e/ou político determinam, em grande medida, os valores que são apreendidos pelas pessoas e a forma como interpretam a realidade. Isso significa dizer que, quando precisamos realizar uma escolha de um produto, por exemplo, acionamos nossos juízos de valores. Nesse momento de avaliação, um dos elementos que se leva em consideração é a qualidade daquilo que se está adquirindo. Dessa maneira, pode-se afirmar que, no campo econômico, existem parâmetros para avaliar a qualidade de determinado produto, aferir padrões e realizar comparações (SILVA, 2009).

Uma visão mais crítica possibilita verificar que, no campo da educação, ocorre o mesmo e, nesse contexto, as escolas são monitoradas e mensuradas em relação à qualidade do ensino ofertado. Contudo, nesse processo de regulação, desconsidera-se a complexidade que perpassa o espaço escolar, tão marcado pela heterogeneidade dos sujeitos que ali estão (FREITAS, 2012).

Isso nos leva a refletir que há uma tendência em se pensar a escola e seus encaminhamentos a partir das relações essencialmente mercadológicas, cuja finalidade é atender às necessidades do capital. Nesse espaço, que deveria ser voltado à humanização do sujeito, bem como socialização dos conhecimentos científicos, observa-se uma busca incansável pela eficiência, competitividade, produtividade e qualidade – conceitos típicos do campo empresarial e econômico.

Nesse sentido, Luckesi (2005) compreende que a forma como a avaliação se expressa reflete o modelo de sociedade na qual ela e a escola estão inseridas.

Desse modo, para o autor, se a sociedade for autoritária e conservadora, a avaliação também assumirá e reproduzirá esse caráter.

A análise de Freitas (2012) nos ajuda a visualizar como a prática educacional, em especial as que englobam categorias como avaliação e qualidade, é determinada a partir de políticas de responsabilização, meritocracia e privatização, as quais compõem o projeto de educação (e de sociedade) que se deseja difundir no país. As diretrizes advêm de organismos internacionais, como o Banco Mundial, contudo, encontram respaldo no conjunto das elites nacionais brasileiras, também chamadas de reformadores empresariais, e que participam do movimento Todos pela Educação.

Após identificar as concepções de avaliação e qualidade da educação para o Banco Mundial, e diante de tudo o que foi exposto, tivemos a possibilidade de ir mais além, delimitando nossa investigação ao Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP). Para tanto, nessa parte, nosso objetivo foi investigar em que medida as concepções de avaliação e qualidade da educação para o Banco Mundial são incorporadas pelo SAEP.

Podemos afirmar que a concepção de qualidade da educação identificada nos documentos do SAEP converge com a ênfase que o Banco Mundial atribui aos resultados da aprendizagem, e representa, portanto, a consolidação de uma cultura baseada na avaliação de desempenho sob justificativa de que os resultados podem ser utilizados de diversas formas pelos atores envolvidos no âmbito da educação: seja para elaborar ou reformular políticas educacionais, seja para os professores refletirem sobre sua prática, procurando resolver as dificuldades e problemas apresentados. Seguindo essa direção, entende-se que é possível melhorar os resultados, os quais, nos documentos do Banco Mundial, assim como do SAEP, são percebidos como representação da qualidade da educação. Diante disso, é possível afirmar que a prática educativa paranaense tem sido atravessada por uma “pedagogia dos exames” (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011) chama a atenção para os encaminhamentos tomados a partir da avaliação da aprendizagem realizada nas escolas. Para tanto, enfatiza que os resultados obtidos devem ser compreendidos em uma perspectiva de tomada de decisões, contudo, é preciso ter a clareza da diferença entre os conceitos de verificação e avaliação.

Nas palavras do autor:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 48).

Segundo essa perspectiva, o SAEP não se constitui apenas como um sistema de verificação da aprendizagem; se fosse assim, não seria possível extrair dela novas informações e significados. Ao contrário disso, pelo menos levando em consideração o que se afirma no plano formal dos documentos, a proposta do SAEP não se encerra no momento em que se chega à conclusão de que os alunos tiveram um desempenho satisfatório ou insatisfatório. Com a devolutiva dos resultados para as escolas, o SAEP pretende intervir e agir no desenvolvimento daquele aluno avaliado, buscando melhorar determinada qualidade da educação. Ocorre que a determinação de ações em busca de avanços educacionais, quando colocadas sob responsabilidade das instituições escolares, enfatiza a autoridade e o controle que a esfera governamental possui sobre elas.

O que tudo isso revela é a ênfase atribuída àquilo que se refere aos índices, ou seja, àquilo que se evidencia por meio de números e das supostas reflexões que eles podem suscitar. De fato, uma avaliação quantitativa não revela a real situação das escolas, tampouco sua qualidade. Porém, por outro lado, há que se considerar que, diante desse contexto, revela-se a proposta da qualidade negociada (FREITAS, 2005), a qual visa a incentivar e introduzir mudanças nas organizações escolares, como uma alternativa de contrarregulação.

Segundo o autor, essa estratégia, chamada de qualidade negociada, visa a alcançar a qualidade da escola, em uma perspectiva para a transformação social, uma vez que se compreende que é possível, dentro dos limites e possibilidades produzidos pela sociedade atual, disputar e promover mudanças dentro dos espaços institucionais.

A qualidade negociada deve ser colocada em prática pelo coletivo; trata-se, portanto, de uma ação que envolve todos aqueles que, de uma forma ou de outra, participam da escola. Para tanto, ressalta-se a necessidade de uma avaliação institucional que favoreça a organização de todos os funcionários e que esteja direcionada a melhorar o desempenho do aluno, considerando que o resultado de

seu rendimento escolar é parte de um conjunto mais amplo de informações, as quais estão além da realidade interna da escola.

É por essa razão que o projeto de educação do Estado do Paraná precisa ser conhecido e debatido, sobretudo por aqueles que atuam diretamente com a educação básica, como professores e diretores. A partir da compreensão dos fatores econômicos e ideológicos presentes na política de avaliação da educação básica do Estado do Paraná, é possível agir na perspectiva da contrarregulação.

Pelo exposto, é possível perceber que estão em disputas diferentes projetos societários, os quais englobam determinado projeto de educação. Na tentativa de investigar em que medida as concepções de avaliação e qualidade da educação básica presentes nos documentos do Banco Mundial são incorporadas pelo SAEP, foi possível constatar que existem elementos que convergem nos documentos desse organismo internacional e nas Revistas analisadas do SAEP. Identificamos que, assim como o BM evidencia, as Revistas do SAEP, além de relacionarem os resultados obtidos nas avaliações como representação de qualidade da educação, também trazem as categorias aprendizagem, *accountability* e, sob o discurso da educação como fundamental para o desenvolvimento do país, expressam a categoria capital humano.

Diante disso, o discurso hegemônico que aponta para o gerencialismo na educação faz parte de um amplo projeto neoliberal, que parte de organismos internacionais e irradia-se para as instâncias federais, estaduais e municipais. Inserida nesse contexto, a política de avaliação e qualidade da educação básica do Estado do Paraná reproduz esses aspectos, os quais se fazem presentes no discurso de reforma da educação, promovido pelo Banco Mundial, e que pode ser analisado a partir de uma visão instrumentalista, racional e técnica, constituída a partir de um processo verticalizado, no qual as diretrizes educacionais se disseminam hierarquicamente, de cima para baixo (ressaltamos que esse caminho é marcado por disputas de diferentes interesses) e, dada a hegemonia dominante, essa política introduz ações voltadas para a regulação e o controle dos resultados da educação, bem como pela responsabilização da escola pelo alcance desses resultados.

Portanto, a presença do neoliberalismo na educação, cuja ideologia atribui para esse campo um significado de cunho mercadológico, busca difundir determinado consenso e certa legitimidade que estejam comprometidos em atender

às necessidades do capital. Nesse contexto, a qualidade da educação é entendida como uma propriedade que simplesmente pode ser adquirida e terá sua utilidade direcionada, sobretudo, pelos interesses do mercado. Nessa mesma perspectiva, a avaliação em larga escala denuncia seu caráter regulatório, meritocrático, competitivo e constitui-se, portanto, como mecanismo que naturaliza as desigualdades.

Gostaríamos, nesse último momento, de encerrar a discussão, mencionando brevemente a Declaração de Incheon *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2016). Segundo Shiroma e Zanardini (2020), a Agenda 2030 não deixa de lado seu interesse em servir aos interesses de reprodução do capital, contudo, apresenta uma nova aparência, revestida por um discurso humanitário, combinado com uma concepção de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS. As estratégias de EDS constituem parte do objetivo de desenvolvimento sustentável 4 – educação de qualidade. Desse modo, a Agenda 2030 promove ainda mais a prática de monitoramento dos resultados da educação por meio de mecanismos de avaliação.

Objetivamos continuar nossos estudos sobre a política de avaliação e qualidade da educação básica. Para tanto, pensando em projetos futuros, temos em vista o aprofundamento da discussão sobre os rumos que a política de avaliação da qualidade da educação assumirá, de acordo com a Agenda 2030.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>. Acesso em: 5 de nov de 2020.
- ARRUDA, Marcos. **Dívida e(x)terna**: para o capital tudo; para o social, migalhas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **O Brasil e o Banco Mundial**: a quinta década de cooperação. 1990, Washington, DC: BM, 1990
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. 1996, Washington, DC: BM, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. Indicadores Seleccionados do Desenvolvimento Mundial. Banco Mundial. Estados Unidos da América, 1997.
- BANCO MUNDIAL. **La educación en América Latina y el Caribe**. Washington, DC: BM, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo**: estratégia de assistência ao país 2004 – 2007. Washington, DC: BM, 2003a.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizaje Permanente en la Economía Global del conocimiento**: Desafíos para los países em desarrollo. Washington, DC. 2003b.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizaje para todos**: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Washington D. C. Banco Mundial. 2011a.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório Nº 63731-BR**. Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil, 2011b.
- BANCO MUNDIAL. **Avaliação dos níveis de desempenho educacional**. 2011c.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington D. C. Banco Mundial. 2011d.
- BANCO MUNDIAL. **O uso dos resultados da avaliação de desempenho educacional**. tradução Alexandre Sabine. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011e.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório 67388-BR**. 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, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.** Washington, DC. Banco Mundial, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade:** Brasil - Diagnóstico Sistemático de País. Brasil, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación.** Washington, DC. Banco Mundial, 2018.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro, 2006.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso Brasileiro.** 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BONAMINO, Alícia. SOUSA, Zákia Sandra. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 378-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 23 nov 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997. BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 6 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 931**, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica –ANEAB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar –ANRESC. Brasília: 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm . Acesso em: 27 abr 2021.

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) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná , Cascavel, 2018.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: Forjando um jovem de novo tipo? *In*: SILVA, Mariléia Maria da; QUATIARO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda. (orgs.). **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. **O Banco Mundial e a atualização da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990**. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. *In*: WERLE, Flavia Obino Correa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 117-134.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.312>. Acesso em: 8 nov. 2020.

DE TOMMASI, Livia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: DE TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. V, p. 195-227.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 209-218, 20 dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869/11869>. Acesso em: 6 de Nov. 2020.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. São Paulo: Papirus, 1994.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definição**. Brasília: IPEA, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 16 de Nov. 2020.

FIORI, José Luís. **60 lições do 90**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade  “centralidade da educação básica”**. 2001.

179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 6, p. 169-195.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial a educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: DE TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. VI, p. 229-251.

FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas críticas**, v. 7, n.12, p 85-97, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, dez 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008> Acesso em: 10 Ago 2021

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & sociedade**, Campinas, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & sociedade**, Campinas, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 3, p. 77-108.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles *et al.* A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar**, Curitiba, p. 71-99, 2003.

GUSMAO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, Apr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/06.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2020.

INEP. **Cartilha Saeb 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2019.pdf. Acesso em 18 de out de 2021

INEP. Histórico: Saeb. *In*: **Educação básica**. 29 nov. 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 11 nov. 2020.

IPARDES. **Modelo lógico do Programa Formação em Ação**. Curitiba, 2012a.

IPARDES. **Modelo lógico do Programa Renova Escola**. Curitiba, 2012b.

IPARDES. **Modelo lógico do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem**. Curitiba, 2012c.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**, 1998, 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizeas; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A implementação da Gestão compartilhada no Estado do Paraná. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, RIZOTTO, Maria Lucia Frizon (orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 151-179.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, Jun 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2020.

MELO, Adriana Almeida Sales. A mundialização da educação: neoliberalismo e social democracia no Brasil e Venezuela. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 397-408. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Mar. 2021.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; BORGES, Liliam Faria Porto. O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE: A estratégia da implementação das reformas liberais no Estado. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lucia Frizon (orgs.). **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. P. 85-100.

Nunes, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 35-60. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200004>. Acesso em: 14 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 30 de Nov de 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002> Acesso em: 12 de Jul de 2021.

PARANÁ. **Plano Plurianual 2012 – 2015**. Curitiba. Paraná, 2011.

PARANÁ. **Lei de Diretrizes Orçamentárias nº 17.219/2012**. Publicado no Diário Oficial nº. 8285 de 09 de julho de 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2012. **Revista do Gestor Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, 2012a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SAEP – 2012. **Revista Pedagógica - 9º ano do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1, Juiz de Fora, 2012b

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2013. **Revista do Gestor**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná: Manual Operativo Do Projeto - MOP**. Curitiba, 2014a. v. 1. Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/multissetorial_document.pdf Acesso em: 10 mar. 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Projeto Multissetorial Para Desenvolvimento do Paraná: Manual Operativo Do Projeto - MOP**. Curitiba, 2014b. v. 4 Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/multissetorial_mop_educacao_2014.pdf Acesso em: 10 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2017. **Revista do Sistema – Rede Estadual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2017a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2017. **Revista do Gestor Escolar**. / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2018. **Revista do Gestor Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, Juiz de Fora, 2018a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2018. **Revista do Sistema – Rede Estadual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2018b.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v15n29/1518-3319-topoi-15-29-00527.pdf> Acesso em: 23 nov. 2020.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; CARVALHO Marcio Bernardes; SOARES, Neuzita de Paula. Banco Mundial e Educação: a Interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 32, p.81-100 set./dez. 2017. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/ Acesso em: 18 de mar de 2021.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Abadia da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. 327 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253400>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago., 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. I., p. 15-39.

SOARES, Neuzita de Paula. **O gerencialismo na educação e as orientações do banco mundial**: um olhar para as políticas educacionais implementadas no Paraná de 2011 a 2016. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional no Paraná 2011 – 2013**. 2013.160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TOLEDO, Caio Navarro. **1964: Visões críticas do golpe**. Campinas: Editora da Unicamp. 1997.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. 4, p. 109-136.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: DE TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. IV, p. 125-193.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, DEITOS, Roberto Antonio. Estado e Política Educacional no Brasil. *In*: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. (orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioste, 2006. p. 67-85.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 25, n. 1, p. 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637/1378>. Acesso em: 3 nov. 2020.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.