

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEUZITA DE PAULA SOARES

**O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES DO BANCO
MUNDIAL: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
IMPLEMENTADAS NO PARANÁ DE 2011 A 2016**

CURITIBA

2018

NEUZITA DE PAULA SOARES

**O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES DO BANCO
MUNDIAL: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
IMPLEMENTADAS NO PARANÁ DE 2011 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S676 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 / Neuzita de Paula Soares; orientadora Prof^a. Dr^a. Josélia Schwanka Salomé. 127f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Gerencialismo. 4. Banco Mundial. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.8162

DEDICATÓRIA

Dedico todos os esforços empreendidos nessa pesquisa a meus amigos e amigas, especialmente à minha turma de Mestrado; aos professores do Programa, principalmente à minha sábia e sensível orientadora Josélia; aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas – laços profundos de amor, para minha mãe que, mesmo em outro plano, me inspira a ser cada dia mais humana e a meu afetuoso pai, que partiu antes do fechamento dessa etapa de estudos, mas estará eternamente vivo na memória e no coração. “ Uma boa educação e amor foi tudo o que pude deixar aos meus filhos: o amor eles me devolveram a ponto de me manter vivo e a educação ninguém tira deles (vá logo fazer doutorado, menina) “ (Darci de Paula Soares)

RESUMO

A dissertação tem por objetivo analisar a relação estabelecida entre as orientações de organismos financeiros internacionais, especialmente do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD/ Banco Mundial – Banco Mundial e o direcionamento dado às políticas educacionais a partir de acordos realizados entre o referido Banco e o Estado do Paraná, a partir de 2011, especificamente no governo de Carlos Alberto Richa. O primeiro capítulo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, retoma, com uma pequena síntese, as reflexões do papel do Estado no Sistema Capitalista, a sua natureza e subordinação aos interesses do Capital. Para compreender como se engendram os acordos econômicos discorreu-se sobre os organismos internacionais, defendendo a premissa de que estes são instrumentos que desempenham a função de guardiões dos interesses do Capital. Posteriormente apresenta-se a metodologia utilizada por estes organismos para obter o consentimento e a subalternização dos países ou entes federados, a partir da análise das matrizes gerenciais aplicadas à gestão pública e as amarras a que se submetem os governos, ao assinarem contratos e concessões. Para materializar as reflexões conceituais, inicia-se no segundo capítulo uma análise documental sobre a adoção do Gerencialismo na gestão pública, utilizando-se como referência o Relatório *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, do Banco Mundial e as Matrizes Operacionais do *Manual Operativo do Projeto Multissetorial do Paraná*, documento que está atrelado às cláusulas de um contrato firmado entre o Paraná e o Banco Mundial e apresenta um contraponto à lógica gerencialista apregoada pelo Banco Mundial, traduzida por uma proposta de educação pragmática e utilitarista. No terceiro Capítulo são analisados os programas financiados pelo Banco Mundial e desenvolvidos na área de Educação no Estado do Paraná, nos quais estão presentes o Plano Multissetorial. A pesquisa foi realizada com fundamentos teóricos e metodológicos vinculados a teoria Marxista, com fundamentos Econômicos, Sócio-Históricos, Políticos e Culturais para se compreender o objeto e as condições concretas da sua existência.

Palavras-chave: Educação. Políticas Educacionais. Gerencialismo. Banco Mundial

ABSTRACT

La disertación tiene por objetivo analizar la relación establecida entre las organizaciones de organismos financieros internacionales, especialmente del Banco Internacional para la Reconstrucción (BIRD / Banco Mundial) y el direccionamiento dado a las políticas educativas a partir de acuerdos realizados entre el referido Banco y el Estado de Paraná hasta 2011, específicamente en el Gobierno de Carlos Alberto Richa. El primer capítulo, por medio de una investigación bibliográfica, retoma, con una pequeña síntesis, las reflexiones del papel del estado en el Sistema Capitalista, su naturaleza y subordinación a los intereses del Capital. Para comprender cómo se engendró los acuerdos económicos, se discurrió sobre los organismos internacionales, defendiendo la premisa de que estos son instrumentos que desempeñan la función de guardianes de los intereses del Capital. Posteriormente se presenta la metodología utilizada por esos organismos para obtener el consentimiento o subalternización de los países o entes federados a partir de los análisis de las matrices gerenciales aplicadas a la gestión pública y las amarras a que se someten los gobiernos, al firmar contratos y concesiones. En el segundo capítulo, se hace un análisis documental sobre la adopción del Gerencialismo de la Gestión Pública, utilizando la referencia del informe *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* del Banco Mundial y las matrices operacionales del Manual Operativo del Proyecto Multisectorial de Paraná, documento vinculado a las cláusulas de un contrato firmado entre el Paraná y el Banco Mundial, y presenta un contrapunto a la lógica Gerencialista pregonada por el Banco, resultando en una Educación pragmática y utilitarista. El tercer capítulo analiza los programas financiados por el Banco y desarrollados en la Educación en el Paraná, en los que están presentes el Plan Multisectorial. La investigación fue realizada con fundamentos teóricos y metodológicos vinculados a la teoría Marxista; con fundamentos Económicos, Socio Históricos, Políticos y Culturales, a que se comprendiese el objeto y las condiciones concretas de su existencia.

Palabras clave: Educación. Políticas Educativas. Gerencialismo. Banco Mundial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ESTRATÉGIAS PRIORITÁRIAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO 2020.....	89
FIGURA 2 – DETALHAMENTO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	93
FIGURA 3 – DIAGRAMA DE MODELO LÓGICO.....	100
FIGURA 4 – EFEITOS DO RENOVA ESCOLA.....	102
FIGURA 5 – PROGRAMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PARANÁ.....	106

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO E TERCEIRA VIA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	28
QUADRO 2 – VARIÁVEIS OBSERVADAS NA COMPARAÇÃO DOS MODELOS	54
TABELA 1 – DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 2010 A 2020	64
TABELA 2 – PRINCIPAIS GRUPOS DE EMPRESÁRIOS APOIADORES DO TPE	75
QUADRO 3 – COMPARAÇÕES METODOLÓGICAS	81
QUADRO 4 – RESUMO DO PLANO MULTISSETORIAL PARA DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ	84
QUADRO 5 – SUMÁRIO DO RELATÓRIO <i>ACHIEVING WORLD – CLASS EDUCATION IN BRAZIL - THE NEXT AGENDA</i>	88
QUADRO 6 – RELATÓRIO 2017 - BIRD - GASTOS ELEGÍVEIS NA EDUCAÇÃO	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOP	Manual Operativo
NPM	New Public Management
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa Das Nações Unidas Para O Desenvolvimento
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEPL	Secretaria de Estado do Planejamento
SWAP	Sector-Wide Approach
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS GERENCIAIS E O PAPEL DO ESTADO.....	17
1.1 O ESTADO NA ECONOMIA CAPITALISTA	17
1.2 O ESTADO, AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O BANCO MUNDIAL	30
1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM BREVE HISTÓRICO	36
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS, ACORDO E INTERVENÇÃO DO BANCO MUNDIAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	49
1.4 O GERENCIALISMO – RACIONALIDADE TÉCNICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL	49
2.1 FORÇAS POLÍTICAS E A RELAÇÃO DO ESTADO COM O BANCO MUNDIAL	71
2.2 METODOLOGIA GERENCIAL NOS ACORDOS E INTERVENÇÕES DO BANCO MUNDIAL	77
CAPÍTULO 3 – A OPERACIONALIZAÇÃO DOS TRÊS PROGRAMAS EDUCACIONAIS FINANCIADOS PELO BANCO MUNDIAL NO PARANÁ.....	93
3.1 RENOVA ESCOLA, FORMAÇÃO EM AÇÃO E SISTEMA DE AVALIAÇÃO: TRÊS PROGRAMAS, UMA LÓGICA	93
3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO CONTRAPONTO AO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

A pesquisa é o resultado de um questionamento sobre as condições concretas em que se materializam os discursos referentes ao Estado no Sistema Capitalista, e de como este serve como instrumento dos interesses do Capital ao definir as suas políticas, especificamente as educacionais. O estudo problematiza a replicação dos modelos de gestão empresarial na máquina pública e a adoção da lógica pragmática gerencialista, que considera as políticas públicas de Saúde e Educação como algo passível de ser mensurado como empresa que visa lucro.

A análise dos documentos contratuais e das matrizes de acompanhamento atreladas à concessão de recursos financeiros ao Estado do Paraná busca compreender qual o nível de submissão do governo para obter financiamentos oriundos dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial¹ e as consequências dessa relação subserviente para a sociedade.

Considera-se importante analisar se houve* centralidade das propostas do Banco Mundial na definição das políticas educacionais do Paraná no período de 2011 a 2016, bem como revisitar os pressupostos teóricos que fundamentam o projeto societário defendido por este organismo internacional e as estratégias adotadas para essa reformulação, a fim de estabelecer as correlações existentes entre modelo *New Public Management* e o plano estratégico de governança e matrizes operacionais.

Do ponto de vista ideológico e conceitual, há explicações contundentes do quanto aplicar regras gerais da administração no desenvolvimento de políticas pode ser segregador e excludente. Aprender a forma como tais regras se materializam na prática, isto é, na dimensão operacional da gestão pública foi o que gerou as inquietações necessárias para a pesquisa.

¹ Os organismos financeiros citados na pesquisa são o BID é o **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, enquanto BIRD é o **Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento**, uma parte do Banco Mundial. O BIRD faz empréstimos para países em desenvolvimento, como o Brasil. O banco forma, juntamente com a **Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID)**, o **Banco Mundial**. A AID faz doações e empréstimos sem juros para os países mais pobres do mundo. O BID tem um fim mais específico: o financiamento de países da América Latina e do Caribe. O banco busca recursos no mercado internacional com taxas baixas, que oferece aos membros.

Enquanto método buscou-se adotar o Materialismo Histórico Dialético, não obstante as fragilidades epistemológicas inerentes a quem inicia o árduo e prazeroso trabalho de pesquisa. Conforme Netto (2009), este método é o movimento que toma a teoria como a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito pesquisador, buscando compreender a dinâmica do objeto, ou seja, almejando a essência do mesmo. O método propicia o conhecimento teórico partindo da aparência, e por meio do procedimento analítico da pesquisa, alcança-se a reprodução ideal daquilo que se pesquisou.

Para se chegar à análise específica da operação de uma matriz gerencial em um programa de governo, optou-se por compreender como se constrói esse processo do ponto de vista econômico e político.

Partindo disso, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a relação estabelecida entre as orientações de organismos financeiros internacionais, especialmente do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e as políticas educacionais implementadas a partir de acordos realizados entre o referido Banco e o Estado do Paraná. O estudo perpassa o Estado no Sistema Capitalista, se estende para os organismos internacionais e sua função como guardiões dos interesses do Capital, o consentimento e a subalternização dos países em desenvolvimento a esses organismos.

Utilizando as seguintes questões norteadoras “Quais as interferências do Banco Mundial no Paraná entre 2011 e 2016? Quais programas educacionais são mais afetados? Como esse processo se desenvolve?”; o cerne da pesquisa é explicitar quais as interferências do Banco Mundial no Paraná, dos anos de 2011 até 2016, sobretudo como a política educacional se submete aos imperativos do Banco e quais programas são desenvolvidos especificamente a partir de tais imperativos.

Buscando responder esses questionamentos, a pesquisa traz novos elementos acerca dos meios pelo quais a submissão acontece tanto do ponto de vista ideológico, quanto prático operacional. Desta forma, o aprofundamento sobre o gerencialismo torna-se condição essencial para uma compreensão tanto como concepção filosófica e conceitual e quanto prática, quando se estabelece um paralelo entre a gestão pública voltada para a eficiência e se analisa a

metodologia tecnicista, utilizada nos programas implementados no Estado do Paraná.

Em contraste à concepção filosófica do gerencialismo, aplicado à educação desenvolvida a partir de modernos sistemas de controle e avaliação de eficiência de um ensino para suprir o capital, utiliza-se a gestão democrática a qual se funda em princípios democráticos e de formação humana e integral.

Partindo do pressuposto de que o conceito de políticas é imprescindível para a pesquisa e de que para entender uma política é necessária a compreensão da lógica adotada pelo todo de um sistema, entende-se como fundamental conhecer e compreender seus determinantes Econômicos, Históricos e Culturais, pois a Política é parte de um todo e, no materialismo, não pode ser analisada de forma isolada de elementos históricos, tampouco tratada de maneira estática.

Embora espinhosa, a definição por uma pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico Dialético significa retomar a centralidade da objetividade, por meio da substituição de um enfoque pragmático pautado em procedimentos e metodologias, pela articulação de “categorias objetivas, reais, históricas e transitórias” (NETTO, 2011, p. 46), e de fundamentos adotados como critérios de organização da teoria e, conseqüentemente, trazendo rigor à sistematização da pesquisa.

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSOM, 2012, p. 3).

As categorias que deram suporte à pesquisa foram: a totalidade, a contradição e a hegemonia, pois foi necessário compreender como se constituiu historicamente o Banco Mundial, os interesses macroeconômicos que geraram sua fundação e seu papel na economia mundial, bem como o seu funcionamento como braço dos interesses do Capital. Para Marx (1883, p. 2018), as categorias expressam aspectos da relação dos homens e da natureza e são construídas na prática social.

[...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco. [...] para Marx 'a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção' – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...] (NETTO, 2011, p. 46).

A totalidade é categoria importante no sentido de compreender o Estado e as correlações de forças que o constituem, pois é a partir do conjunto que se pode avaliar as partes, “é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56). Ao compreender os mecanismos de controle que atrelam o Estado pode-se dizer que, mesmo com menor complexidade, essa análise corrobora para decifrar as grandes demandas do capital na atualidade. Assim,

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori (CURY, 1985, p. 35).

O Materialismo Histórico demanda um movimento dialético das partes para o todo e do todo para as partes e somente a partir dessas interlocuções é possível compreender os interesses do Capital na Educação, bem como os projetos em disputa nesse movimento que é contraditório e de luta. É necessário se apropriar da realidade, bem como todas as correlações de forças existentes na dinâmica concreta da constituição da mesma, tanto de forma particular quanto universal.

Outro aspecto importante da contribuição do método materialista histórico e dialético é a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, cujas relações são fundamentais para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade. A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético político e educacional (MASSON, 2012 p. 9).

No que diz respeito ao recorte da pesquisa, cabe analisar as matrizes operacionais previstas nos acordos, materializadas em relatórios, contratos, orientações estratégicas a que se submete o Estado do Paraná, no tempo histórico demarcado (2011-2016) como partes desse processo que é concreto e real.

É na prática que o homem deve demonstrar a veracidade do seu pensamento: a discussão sobre a realidade do pensamento isolada de seu caráter prático é um problema puramente escolástico, próprios dos filósofos que se propõem a contemplar a realidade, sem transformá-la (II Tese de Feuerbach).

Se as matrizes e o programa de governo forem analisados sem a compreensão desse todo, a elaboração ficará no plano do aparente, do superficial.

Neste sentido contribui Konder:

Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. E, se eu quiser elevar a minha análise a um plano filosófico, precisarei ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade (KONDER, 1991, p. 39).

Isto posto, esta dissertação se propõe a discutir os discursos dos precursores do Gerencialismo, os quais defendem que o Estado não é eficaz e fomentam a adoção de modelos de gestão empresarial com recorte para as críticas aos resultados educacionais e a ausência de “qualidade”, os quais reforçam a idéia de que a iniciativa privada seria mais eficiente. Nesta reflexão a categoria fundante é a hegemonia e, por consequência, a ideologia, pois, segundo Cury (1985, p. 45), “[...] pôr a questão da hegemonia é pôr simultaneamente a questão da ideologia”.

O discurso da ineficiência do Estado fundamenta a proposta de que somente a iniciativa privada é apta para promover o desenvolvimento do país e

que a adoção de matrizes gerenciais que direcionam a gestão pública tem como única justificativa essa incompetência, sendo que, na verdade, é mais uma forma de controle de políticas de interesse do Capital e de subalternização e consentimento do Estado.

Desta forma observa-se que o discurso da ineficiência do Estado garante que os interesses do Capital sejam atendidos sem grandes esforços, já que o consentimento é conseguido pela sobreposição de um ideário representativo de um determinado grupo sobre outro. Não se pode caracterizar ideologia como subordinação pura e simples de uma classe pela outra, o que gera a necessidade de se construir uma visão de mundo que possa ser incorporada pelas classes sociais, indistintamente. Em síntese, a hegemonia produz consenso sobre os direcionamentos políticos, econômicos da sociedade.

É importante ressaltar que as categorias não devem estar desarticuladas, isoladas ou segredas, pois isso provocaria seu esvaziamento e a análise seria forçosamente mecânica e isolada da prática social. Nas palavras de Cury (1985, p. 22) “[...] isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real”.

A análise bibliográfica se deu por meio de documentos e publicações do Banco Mundial sobre a Educação, aliadas a textos complementares que reforçam a compreensão acerca desse projeto hegemônico, tais como as orientações oficiais oriundas da Secretaria de Estado da Educação e dos órgãos representantes – Organizações, Fundações e Campanhas – os quais propagam interesses do Banco Mundial e por consequência do capital. Como contraponto tomou-se as produções relacionadas a projetos contra-hegemônicos que, especificamente, estarão alinhados ao conceito da qualidade social da Educação esclarecido nas produções de Maria Abadia da Silva, ancoradas por Dermeval Saviani, Pablo Gentili e Luiz Antônio Cunha, além de análises críticas dos impactos das políticas oriundas do Banco Mundial.

A partir desse aprofundamento foram identificadas as categorias de análise, reprodução e hegemonia, já definidas também como categorias metodológicas.

[...] categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua auto conservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas (CURY, 1985, p. 28).

O percurso teórico se deu a partir de três eixos de reflexão, distribuídos em capítulos. O primeiro capítulo trata do Gerencialismo como perspectiva para implantação de políticas neoliberais, partindo de uma breve introdução acerca do papel do Estado em uma economia Capitalista por meio de uma análise histórica, na qual as categorias analisadas são a hegemonia e a contradição. Em seguida o olhar se volta para o Estado e as políticas neoliberais, explicitando a concepção ideológica liberal e neoliberal e o projeto societário que reiteram. Finalizando o capítulo faz-se um aprofundamento do Gerencialismo e sua aplicação nas esferas de gestão pública.

No segundo capítulo apresenta o caso do Estado do Paraná, de 2011 a 2016, a partir de uma análise dos contratos assinados e a operacionalização desses acordos, estabelecendo as conexões entre a lógica economicista e o consentimento dado ao Banco Mundial para definir direta e claramente os princípios educacionais que o Estado deve seguir, os quais estão atrelados à hegemonia do projeto societário.

Já no terceiro capítulo as análises se voltam para um programa da área de Educação implementado no Estado; é apresentada a matriz metodológica utilizada pelo Banco Mundial, a qual é estruturada numa lógica pragmática de eficiência com foco em resultados quantitativos nas políticas educacionais, estabelecendo os contrapontos necessários entre as contribuições, impasses e consequências do modelo de gestão.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS GERENCIAIS E O PAPEL DO ESTADO

1.1 O ESTADO NA ECONOMIA CAPITALISTA

Para que um trabalho de pesquisa seja coeso e alinhado à perspectiva teórica a que se propõe é necessário percorrer um árduo caminho. Se a opção teórica for pela via do Materialismo Histórico, o exercício intelectual é ainda mais complexo, uma vez que “estabelecer conexões entre categorias da Filosofia da Práxis, nascidas dessas práxis, com certas áreas específicas do real é já pôr-se num ponto de vista que não pretende cristalizar a ação e a razão humanas” (CURY, 1985, p. 19).

Uma pesquisa terá maior consistência quando o real for analisado a partir de um contexto socioeconômico e político historicamente determinado, que está sempre em movimento e expansão. Considerar esses elementos em análises isoladas os tornaria abstratos. Nesta perspectiva, discutir as políticas educacionais de forma fragmentada e isolada das conjunturas que as produzem em nada contribui para elucidar a realidade. No caso desta pesquisa, essa análise da totalidade significa analisar o papel do Estado, da Economia e do contexto político nacional e internacional para a definição de políticas educacionais.

Segundo Cury (1985), o mundo histórico-social implica sempre considerar a dialética dos dois termos da contradição (indivíduo-sociedade). O movimento de construção da realidade social se dá pela luta de classes e dentro desse movimento se efetiva a Educação. A Educação acontece como parte da totalidade das relações sociais no processo de produção dos bens necessários a vida; é por isso que no Capitalismo a Educação é um instrumento de domínio da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Neste sentido corrobora Neves (1999),

Situar a educação como política social do Estado, significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação à organização da produção, quanto em relação às estruturas jurídico-políticas e as relações sociais globais (NEVES, 1999, p. 16).

Estudar o Estado na Economia Capitalista, a partir da Lógica Materialista e Histórica, exige uma explicitação dos pressupostos de diferentes correntes ideológicas para se estabelecer as contradições, bem como compreender as forças de poder existentes. Mesmo não sendo este o objeto principal desta pesquisa, entende-se que não é possível tratar do conceito sem trazer à baila a polêmica existente sobre a interpretação do papel de Estado nas obras marxistas.

O pressuposto Marxista é de que a luta de classes determina a necessidade da existência do Estado no Capitalismo. Desta forma, a classe detentora dos meios de produção defende seus interesses econômicos por meios políticos, jurídicos, educacionais, dentre outros, os quais são regulados pelo Estado. Neste sentido o Estado é compreendido como uma superestrutura, parte essencial da estrutura econômica.

Cerroni, a despeito da teoria Marxista de Estado afirma que:

Apesar dos fracassos que recordamos em torno do problema central do Estado precisamente nos anos 1930, acentuou-se na III Internacional a campanha para exaltar a 'pureza' de uma teoria marxista do Estado. O caráter inteiramente político e culturalmente improvisado de tal campanha é facilmente revelado pela incrível negligência com que foram considerados os poucos textos teóricos de Marx mais pertinentes (*A questão hebraica*, por exemplo), mas sobretudo até os textos de Marx que foram publicados justamente no período 1927-1941 e, especialmente, o grande texto de teoria política que é a *Crítica da filosofia hegeliana do direito público*. Justamente nestes textos, particularmente na *Crítica*, vinham à luz preciosos elementos de uma teoria da política firmemente inserida no tema da democracia política e, por isso, em conflito com aquela teoria da ditadura do proletariado que fora tomada como a única e principal proposta de Marx. No entanto, deveria passar meio século até que, no interior da prática política do socialismo, se descobrisse, por fim, que precisamente o 'jovem Marx' é que fornecia instrumentos essenciais para a compreensão do Estado Democrático moderno (CERRONI, 2013, p. 3, grifos do autor).

Essa discussão a respeito do Estado ocorre em meio a controvérsias e discordâncias sobre a sistematização por parte de Marx de uma teoria de Estado, pois há autores, como Norberto Bobbio², que afirmam categoricamente que Marx não escreveu uma Teoria de Estado e outros que defendem que, mesmo que ele

² Norberto Bobbio – Segundo ele existem apenas formulações genéricas, sem a robustez para se constituir como uma Teoria de Estado e que as experiências socialistas, acabaram por constituir um Estado burocratizado, centralizado e autoritário. Autor da obra *Existe uma doutrina marxista de Estado: Marxismo e Estado*, 1975.

não tenha aprofundado em uma obra específica, ao longo de seus escritos há inúmeros elementos que expressam seu entendimento, visto que

[...] embora constasse do projeto intelectual de Marx submeter o 'Estado' a um tratamento mais sistemático – como atestam, por exemplo, suas *cartas a F. Lassalle* (de 22 de fevereiro de 1858), a F. Engels (de 2 de abril de 1858) e a J. Weydemeyer (de 1º de fevereiro de 1859), redigidas bastante cedo, antes mesmo da publicação, em Berlim, de *Para a crítica da economia política* –, isso nunca tenha se realizado. Igualmente, o próprio estudo sobre o "capital" (e, dentro dele, o capítulo sobre as 'classes') permaneceu incompleto (CODATO; PERSSINOTTO, 2001, p. 10).

Para os autores, é possível afirmar que há na obra de Marx e Engels, mesmo que de forma implícita, uma concepção de Estado, no qual existe uma espécie de fio condutor para uma análise política. Para Marx, a teoria Marxista recusa a visão de Estado como agente da sociedade e do interesse coletivo. Essa rejeição está expressa em uma passagem da obra *O Manifesto Comunista* a qual afirma que "O poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia (MARX; ENGELS, 1999, p. 12)".

No entanto, Engels realiza importantes contribuições no sentido de esclarecer esse conceito, na obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, na qual apresenta com maior clareza a concepção de Estado que fundamenta o pensamento marxista. Segundo ele,

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade e tão pouco é a 'realidade da ideia ética, nem a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições, classes com interesses econômicos em conflito que não se devorem e não consomem a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (ENGELS, 2006, p. 184).

O Estado Capitalista intervém em várias dimensões da vida econômica – desde as relações de consumo, investimentos públicos, redistribuição de renda,

segurança pública, dentre outras – e é nesta perspectiva que se estabelecerá, ao longo dessa dissertação, a crítica ao seu papel na deliberação de ações em favor dos interesses de uma classe que detém os bens sociais de produção.

A definição do papel do Estado na Economia Capitalista tem por base o Liberalismo Econômico, ideologia que apregoa o fim da intervenção estatal na produção e distribuição de riquezas e a defesa da livre concorrência. O ideário liberal nasce do pensamento de John Locke (1632-1704), que, a partir de seu pensamento político e filosófico, vai influenciar boa parte dos pensadores dos séculos XVIII e XIX. O fundamento desse pensamento é de que o Estado deve deixar o controle da economia para o mercado, pois o mesmo se autorregula. Nesta perspectiva o bem-estar coletivo é compreendido como resultado de esforços individuais, de forma que a sociedade seria harmoniosa com equilíbrio natural dos interesses individuais com os sociais e o Estado atuaria na regulação e desenvolvimento da acumulação do capital.

O núcleo doutrinal do Estado liberal se encontra nos fundamentos da doutrina do direito natural, para a qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com o único intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais (SILVA, 2011 p. 2).

Locke defendia a liberdade como algo natural do indivíduo, o que mais tarde se tornaria um pressuposto filosófico do pensamento liberal que defende o indivíduo como dono de sua própria vida e que seus direitos individuais são naturais, dessa forma não cabe ao governo gerencia-los. A liberdade individual é o embrião das ideias fundantes do Capitalismo, assim como a propriedade privada e a livre iniciativa.

No século XVIII o Liberalismo Econômico ganha força com Adam Smith. Na obra *Riqueza das Nações*, Smith (1983) traça os princípios do Liberalismo, sobretudo reforça a ideia de que a troca é uma característica humana, assim, a troca de mercadorias, o consumo e o lucro são processos naturais. Dessa forma, o Estado deveria ocupar-se da segurança e de serviços essenciais de utilidade pública

[...] a obrigação de superintender a atividade das pessoas particulares e de orientá-las para as ocupações mais condizentes com o interesse da sociedade. Segundo o sistema da liberdade natural, ao soberano cabem apenas três deveres: três deveres, por certo de grande relevância, mas simples e inteligíveis ao entendimento comum: primeiro, o dever de proteger a sociedade contra a violência e a invasão de outros países independentes; segundo, o dever de proteger, na medida do possível, cada membro da sociedade contra a injustiça e a opressão de qualquer outro da mesma, ou seja, o dever de implantar uma administração judicial exata; e, terceiro, o dever de criar e manter certas obras e instituições públicas que jamais algum indivíduo ou um pequeno contingente de indivíduos poderão ter interesse em criar e manter (SMITH, 1983, p. 47).

Na obra, Smith traz os elementos que configuram o aumento das riquezas das nações encetando a defesa de que sem a condução ou interferência do Estado os indivíduos buscariam seu enriquecimento e, como consequência, desenvolveriam a nação como um todo. Neste sentido, ações individualizadas e concorrência gerariam o desenvolvimento coletivo, como que conduzidas por uma “mão invisível”, que “o conduzia a favorecer um fim que não entrava no seu propósito (SMITH *apud* ROLL, 1977 p. 135). Assim, o que Smith não visualizou é que o enriquecimento de alguns seria acompanhado da miséria de muitos outros e que as relações seriam desiguais por serem regidas pela Lei da Acumulação, um princípio Capitalista.

[...] os economistas dão a entender que é nestas relações que a riqueza se cria e as forças produtivas se desenvolvem segundo as leis da natureza. Portanto, estas relações são, elas mesmas, leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem, sempre, reger a sociedade (MARX, 1985, p. 115).

Caso as leis “naturais” falhassem, caberia ao Estado proporcionar o equilíbrio. Assim, no chamado Liberalismo Clássico, o Estado seria uma forma institucional, um guardião das condições de liberdade e desenvolvimento, todavia protegendo os interesses individuais dos Capitalistas, isto é, do mercado.

Enquanto estrutura administrativa e modelo de governança, o Estado liberal se configura a partir de um modelo Weberiano, no qual a burocracia garante à burguesia situação favorável para o planejamento de seus negócios e acúmulo de riquezas. Enquanto nos modelos pré-capitalistas imperava uma

estrutura baseada no Patrimonialismo, em que não havia distinção entre o patrimônio público e privado, as questões econômicas eram definidas pelo poder absoluto do soberano, já com a ascensão da classe burguesa – que marca o início do Estado Liberal constitucional –, o modelo administrativo Patrimonialista é substituído pela administração pública burocrática no qual há procedimentos rígidos de gestão, fundamentado num sólido arcabouço legal.

Desta forma, nota-se que o próprio processo histórico vem demonstrando as contradições existentes no ideário do liberalismo econômico, como o acirramento de profundas desigualdades. Nesse contexto o mercado não se mostrou capaz de se manter sem a regulação do Estado e acabou entrando em declínio, necessitando assim da intervenção estatal para a sua recuperação e sobrevivência. Tal situação colocou a doutrina liberal em xeque, visto que esta defendia que o mercado seria autorregulável, ou seja, não necessitaria de qualquer intervenção do Estado,

Uma forte crise econômica aliada a índices de desigualdade e exclusão insustentáveis fez com que alguns postulados sobre o papel do Estado fossem fortemente questionados. A necessidade de um Estado intervencionista (*Welfare State*) converge com as contribuições de John Maynard Keynes, que passou a trazer aspectos desprezados no Liberalismo clássico.

Os postulados econômicos de Keynes foram adotados no pós-guerra como resposta à crise econômica e pela necessidade de intervenção dos Estados que precisariam ser reconstruídos. Para superar a crise e manter o processo de acumulação, havia a necessidade de ampliação de mercados e conseqüentemente dos padrões de consumo. Decorre dessa necessidade a estruturação de um Estado que intervisse, isto é, impulsionasse o consumo por meio de políticas sociais e a garantia de direitos universais.

Do ponto de vista político a atuação do Estado na ampliação das políticas sociais e universais fortalecia o Capitalismo, pois haveria melhoria nas condições de vida das pessoas o que, de certa, forma fragilizava os movimentos da classe trabalhadora na dinâmica da luta de classes. Ideologicamente o *Welfare State* abafaria o antagonismo entre a classe detentora da riqueza e a classe trabalhadora e de certa forma selaria alguns pactos. Essa aparente harmonia

trouxe consequências ao movimento dos trabalhadores. Muitos movimentos sindicais foram cooptados e não mais confrontaram, limitando-se a negociar nas fronteiras do sistema, trocando a luta de um projeto revolucionário pela conciliação.

É importante esclarecer que países como o Brasil não viveram esse processo de igual maneira, pois não garantiram os direitos fundamentais e os níveis de exploração e exclusão eram muito mais intensos. A estratégia foi o uso das forças militares para controlar os organismos públicos e oferecer menor resistência aos direcionamentos dos monopólios internacionais.

O Keynesianismo trouxe medidas saneadoras para a crise e o aumento do consumo e consequente acumulação, mas não respondeu às contradições presentes na lógica Capitalista. O Estado de bem-estar social passa a ser questionado dando base para o Pensamento Neoliberal.

Decerto o Capitalismo passa historicamente por ciclos de enfraquecimento ou menor acumulação, são as denominadas “crises”, as quais ocorrem por falha no modelo de economia e por isso é necessária a intervenção do Estado no sentido de assegurar manutenção de investimentos e controle da taxa monetária. Outro argumento para as crises é de que o capital entra em crise também por falta de eficiência do Estado, cuja intervenção não está adequada.

Na ótica Marxista a crise é uma característica indissociável do Capitalismo, pois tem a ver com o processo de acumulação, circulação de mercadorias e queda de taxas de lucro. Segundo Romero (2009, p. 12) a “crise é simplesmente uma não identidade no tempo e no espaço, entre a compra e a venda”. Neste caso, a diminuição da acumulação é inevitável e, conseqüentemente, as crises são estruturais e sistêmicas no modo de produção Capitalista.

Não se deve entender essas passagens como ‘profecias’, em absoluto não se trata de magia, mas de perspectiva de classe. Trata-se, sobretudo, da compreensão das contradições internas do capital a partir da história do desenvolvimento do próprio capital (ROMERO, 2009, p. 25).

Ainda conforme o autor deve-se compreender que a teoria das crises de Marx é “antes de tudo, uma teoria da história das crises, pois ele não partiu de

formulações em abstrato” (ROMERO, 2009, p. 9), mas de análises das inúmeras crises reais como a da indústria têxtil da Inglaterra até crises inflacionárias, das bolsas, do comércio exterior etc.

Em suas contribuições de Peroni (2015) afirma que não é o Estado que entra em crise e sim o Capitalismo em que pese todo discurso ideológico tentar convencer de que as crises são resultantes da ingerência do Estado em relação às políticas que adota.

Sob essa lógica, nas situações de crise, cabe ao Estado instituir mecanismos para que o capital retome seu processo de acumulação, adotando a estratégia de reformar ou diminuir a sua atuação. Assim, mercado é que deverá impor ao Estado formas de superação das falhas e garantir a acumulação para o capital, independentemente do que possa ser sacrificado, sendo que a lógica do mercado deve prevalecer – inclusive nas ações estruturais do Estado para que ele possa ser mais eficiente e eficaz.

Um pressuposto para compreender o papel do Estado é de que este não pode ser definido de forma abstrata, mas sim resultado concreto das divisões da sociedade em classes e do antagonismo dessa relação que está em constante luta. O Estado é um conjunto de formas organizadas e institucionalizadas de poder, portanto, não é neutro e está a serviço dos interesses da classe econômica detentora dos bens de produção, sendo um mecanismo para garantir a acumulação e a manutenção do capital.

Se, como já explicitado, nas fases iniciais do Capitalismo o poder do Estado era centralizado e este funcionava como um mediador de disputas, garantido as condições concretas para o Sistema prosperar – naquele determinado período – enquanto guardião dos interesses do Capital, o Estado vai se estruturando de acordo com as necessidades deste.

Atualmente há outra configuração do Capitalismo e como consequência também há alteração do papel Estado. A centralização e burocracia, tão necessárias na fase inicial, agora são consideradas entraves para crescimento econômico e desenvolvimento das nações. Segundo a ótica Capitalista, a estrutura estatal fundamentada na racionalidade burocrática tornou-se cara e improdutiva além de não responder às demandas, sendo necessária a adoção de

um novo modelo, mais ágil e eficiente: o modelo de administração gerencial. Este modelo prevê a redução dos custos do setor público e a transferência de atividades governamentais para o setor privado, inclusive a educação.

Desta forma, o chamado Neoliberalismo, segundo Gentili (1994, p. 13), “é uma necessidade estrutural do Capitalismo ou, pelo menos, como a saída política para a necessidade estrutural: a redefinição de uma forma (o projeto) histórica de dominação de classe”. O autor apresenta uma faceta ainda mais perversa do que ao do Liberalismo, uma vez que defende o fortalecimento do monopólio e o acirramento das relações individualistas sob a justificativa de que o mercado por si só consiste em um mecanismo de recursos econômicos autossuficientes, capaz de sozinho satisfazer as necessidades dos indivíduos. Ao Estado cabe proteger a economia, mesmo que isso aumente a miserabilidade social.

Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal (BOITO JR, 1999, p. 45).

Na obra *A Nova Razão do Mundo* Pierre Dardot e Christin Laval (2016) trazem elementos de renovação da perspectiva do Neoliberalismo como mera continuidade, uma espécie de enrijecimento dos fundamentos do Liberalismo. Segundo os autores “o grande erro cometido por aqueles que anunciam a ‘morte do Liberalismo’ é confundir a representação ideológica que acompanha as políticas neoliberais, como normatividade prática” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

Os autores reconstroem a trajetória histórica da concepção do Neoliberalismo, que segundo eles nasceu na década de 40, por descontentamento à ideia liberal que dava certa importância ao papel do Estado, seja no desenvolvimento de políticas educacionais, ou de saúde e de assistência. Há uma distância entre a teorização da proposta neoliberal até a sua efetividade que se dá partir da década de 70, em que ocorre certa suspensão da ação do Estado.

Ainda segundo os autores, esse deslocamento do papel do Estado faz surgir outras formas de relação humana, fazendo surgir um novo sujeito, uma

nova racionalidade. Neste sentido há uma superação da ideia de que o Neoliberalismo foi apenas um rearranjo econômico, mas sim um conjunto de transformações no âmbito jurídico, cultural, de costumes e subjetivações.

A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar o organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DAROT; LAVAL, 2016, p. 17).

Esse processo culmina na produção de novos sujeitos, sujeitos flexíveis e concorrentes, que podem se reconstituir de acordo com o modelo de produção interiorizando o modelo da empresa. Neste contexto se explica a exigência de um determinado perfil de comportamento e por consequência, no âmbito escolar, de currículo. Os trabalhadores se tornam cada vez mais submissos aos interesses organizacionais, uma vez que, nas palavras de Carolina Guedes em matéria publicada no Portal Administradores (2008),

[...] as demandas das empresas não se limitam mais ao currículo ou à experiência profissional. Muito do que é analisado em um processo seletivo diz respeito à personalidade do candidato. Personalidade esta que também poderá determinar sua permanência na organização, uma vez obtida a oportunidade de fazer parte de seu quadro de funcionários.

A capacidade de adaptação a diferentes equipes e culturas, a qual está relacionada também à disponibilidade para deslocar-se, é uma recente exigência das organizações. Ser adaptável também significa saber trabalhar em equipe. Além disso, resiliência ou flexibilidade é uma das competências mais requisitadas, pois denota autoconfiança, o que ajuda a superar desafios e lidar com as pressões do dia-a-dia, explorando o melhor de cada situação [...].

São valorizadas as características como: excelente postura e comunicação, facilidade de relacionamento interpessoal, criatividade para promover melhorias e potencial para evolução. De maneira geral, as organizações buscam profissionais com competências técnicas abrangentes e que se preocupem com um aperfeiçoamento constante. Porém, mais importante do que um executivo tecnicamente "superqualificado" são as características comportamentais, por serem mais difíceis de modificar, embora possam ser desenvolvidas em programas de *coaching*.³

³ Carolina Guedes é consultora de Recrutamento e Seleção da Manager. Texto na íntegra em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/negocios/mercado-de-trabalho-mudou-mas-voce-realmente-sabe-o-que-o-espera/14836/>>. Acesso em:

O texto acima ilustra as transformações estruturais* do Capitalismo em que surge a necessidade de implantar novas formas de gestão e sofisticar níveis de gerência para fortalecer o capital. As organizações desenvolvem um sistema de controle cada vez mais deslocado da estrutura hierárquica em que se davam suas intervenções concretas para a instância simbólica, passando a modelar o comportamento dos seus agentes. Em outras palavras, pode-se dizer que essa nova racionalidade capitaliza as relações humanas.

No campo educacional, a diferença entre a perspectiva Liberal e Neoliberal é que enquanto a primeira coloca a Educação entre os direitos fundamentais do homem, e de oferta do Estado, a segunda transfere essa oferta à iniciativa privada.

A convergência entre elas é de que cabe ao Estado mediar os antagonismos existentes no interior das sociedades Capitalistas, em suas diferentes fases de desenvolvimento, sendo que as relações de produção determinam a estrutura e a natureza das ações do Estado, sejam elas repressivas ou conciliadoras, porém sempre em favor da acumulação. "O Neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), na Educação este conceito tem a meritocracia como uma das formas de sua materialização.

Christian Laval, na obra *A Escola não é uma empresa – O Neoliberalismo em ataque ao ensino público*, analisa o contexto educacional francês e traz inúmeras contribuições às reflexões desta pesquisa. Sobre o Neoliberalismo afirma categoricamente que "a aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso a expansão do Capital e de tudo o que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão total" (LAVAL, 2004, p. 14).

A pesquisadora Lúcia Neves, por meio da coordenação do Coletivo de Estudos de Política Educacional CNPQ/FIOCRUZ/EPSJV, traz importantes contribuições acerca do cenário brasileiro durante o processo de implementação de políticas neoliberais. A partir do conceito de Estado, hegemonia e sociedade civil em Gramsci, o grupo discute como se dão as correlações de forças e constituição da realidade brasileira, apresenta as características de um projeto

político da burguesia para o século XXI e traz elementos teóricos importantes a respeito do desdobramento neoliberal, uma estratégia de fortalecimento hegemônico denominada “Terceira Via”.

Para Shimora (2014) uma das estratégias do modelo de gestão pública é aumentar a eficiência das ações do governo e abrir caminhos para a descentralização de tarefas, induzir parcerias e fortalecer a ideia de empoderamento e protagonismo, com isso “a suposta partilha de responsabilidades com organizações da Sociedade Civil, imputou-lhes o sentido de “Terceiro Setor”, constituindo como parcerias co-responsáveis pelo provimento das políticas sociais” (SHIMORA, 2014, p. 24).

Peroni (2012) contribui na elucidação de continuidade de descontinuidades entre as práticas neoliberais a partir da perspectiva da Terceira Via.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO E TERCEIRA VIA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

	Neoliberalismo	Terceira Via
Estado	Mínimo	Reforma do estado, administração gerencial, parcerias
Gestão	Gerencial	Gerencial
Democracia	Totalitária, culpada pela crise, Estado gastou demais atendendo à demanda dos elites	Deve ser fortalecida, democratizar a democracia “participação da sociedade na execução das políticas”
Políticas Sociais	Privatização	Parcerias com o Terceiro Setor
Sujeitos	Individualismo, Teoria do capital humano	Individualismo, Teoria do capital humano

FONTE: Elaborado pela autora com base em Peroni (2011, p. 202).

Segundo Peroni (2012), o diagnóstico é o mesmo, mas algumas estratégias são diferentes e outras semelhantes. O Neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado.

O individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e à Terceira Via. Para esta, cada indivíduo é responsável por abrir o seu caminho, e as transformações ocorrerão na esfera pessoal, e não societária – mesma concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia (PERONI, 2012, p. 22).

Enquanto proposta hegemônica de constituição de Estado, tanto os pressupostos do Liberalismo apresentaram suas falhas no sentido de acumulação, quanto o Keynesianismo, com a promessa de bem-estar social que também não sustentou um contínuo processo de acumulação do Capital. O modelo Neoliberal acirra a desigualdade social, o que para o Capital, embora intrínseca à sua natureza, precisa ser controlada, ou seja, é necessário garantir a paz social. Tal garantia, segundo Neves (2011), nem a Social Democracia, nem o fundamentalismo de mercado consegue, sendo então necessária uma terceira via.

A Terceira Via é uma alternativa de afirmar a hegemonia na sociedade civil, nela as massas assimilam postulados como os do empreendedorismo desarticulando as bases de um projeto da classe trabalhadora, o que por meio de “parcerias” com o Capital fortalece os discursos de consenso.

A Terceira via, ajudou-nos a identificar nesse projeto o conceito de sociedade, a formulação de um Estado de novo tipo, a criação de um espaço social novo – o terceiro setor – ou simplesmente, o social –, constituído por uma sociedade civil ativa, espaço de harmonização de interesses, de concertação social. Esses fundamentos teóricos e políticos nos ajudaram a ver que estava em curso uma estratégia mundial capitalista de despolitização da política que segue mudando rapidamente a arquitetura e dinâmica da sociedade civil brasileira na atualidade (NEVES, 2011, p. 232).

O Neoliberalismo da Terceira Via, por meio do Estado Gerencial constrói um discurso “agregador” que desmantela pautas de luta histórica, mobilizando e cooptando intelectuais de forma que a iniciativa privada passa a operacionalizar programas e processos de responsabilidade do Estado.

Público e Privado misturam-se fortalecidos pelo discurso hegemônico do “público não estatal”. A Educação está no cerne dessa “revitalização do Capital”, e uma vez aberto o caminho para os conglomerados, organizações e fundações privadas, este passa a definir as políticas educacionais.

A Terceira Via é uma forma de reajustar o Capitalismo, onde o empreendedorismo social e o voluntariado seriam exemplos relevantes dessas forças. O Estado aparece como mecanismo de combate às mazelas sociais e equilibrando a garantia do crescimento econômico.

1.2 O ESTADO, AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O BANCO MUNDIAL

Para entender as políticas educacionais desenvolvidas ao longo de um processo histórico, é necessário partir da premissa de que estas estão atreladas às transformações econômicas, políticas e culturais de cada momento desse processo.

Neste sentido, a análise das políticas, sob o fundamento dialético não pode ser feita de forma fragmentada sem relacioná-las ao todo, ou seja, pressupõe entendê-las como parte ou “materialização” do Estado, o qual pertence a um determinado ciclo da história do Capitalismo. Uma vez que se entenda o Estado como executor das estratégias do Capitalismo e este como um sistema cíclico, entende-se que, por ser histórico, esse movimento não é determinado e vai depender da correlação de forças e interesses existentes.

Ao compreender o Estado no Capitalismo como um espaço de correlação de forças e luta de classes, sua análise não pode ser simplificada a um instrumento ideológico direcionado exclusivamente pela mão do Capital, é necessário considerar que há resistência. Embora a luta seja desigual, dado o aparato e sofisticação das estratégias, há movimento e contradição.

A unidade dialética entre o consenso e a dominação foi tema central para Gramsci (1891-1937), o qual nos dá uma importante contribuição ao considerar a relação dialética entre a superestrutura e a estrutura e, a partir disso, propor o desenvolvimento da consciência de classe como condição para as classes subalternas fazerem valer a vontade coletiva.

Gramsci reconhece que há uma relativa autonomia dos meios institucionais, predominantemente não estatais, como o Parlamento, Partidos, Sindicatos, assim como meios culturais como a Escola, dos quais pode germinar

a luta e o rompimento com a dominação ideológica do Capital. É na arena da consciência que ocorre a principal luta de classes e não estritamente por meio das forças de produção. Suas reflexões colaboram para a apreensão dos processos de construção de resistência e de contestação.

Segundo Cerroni,

Gramsci empreende uma espécie de transformação geral dos problemas políticos herdados da tradição marxista. Em primeiro lugar, elimina a contraposição entre democracia política e socialismo baseada na rígida contraposição de duas 'ditaduras de classe'. Em segundo lugar, corrige a concepção elementar e dogmática do Estado como pura máquina, introduzindo uma valorização do elemento normativo-cultural. Em terceiro lugar, reflete de modo novo sobre a velha problemática do 'fim do Estado', saindo do genérico utopismo para a concreta avaliação histórica da relação governantes-governados. Se a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, não será este o terreno novo no qual, de forma nova e refinada, se repropõe o antigo problema do 'deperescimento' e da 'extinção' da coação estatal? Se o Estado não é pura coação, não será possível, talvez, transformá-lo segundo um projeto consensual de cultura? Por fim, Gramsci transforma os velhos ideais utópicos da tradição socialista em modelos elásticos (históricos), substituindo as dogmáticas 'leis' canônicas do doutrinário socialista herdado em tendências assintóticas (diria Kant) ou modelos orientadores a serem verificados historicamente. E assim abre a perspectiva de uma profunda renovação do socialismo: de 'doutrina' que deve ser 'aplicada', volta a ser o que era na origem, um movimento de crítica do presente, que constrói perspectivas teóricas baseadas na análise social e no diálogo rigoroso com todos os argumentos científicos (CERRONI, 2013, p.4)

Gramsci se dedicou a aprofundar o conceito de Sociedade Civil, compreendida como espaço de luta de classes, isto é, de conservação e de transformação do projeto hegemônico. A Sociedade Civil é uma arena onde se dá essa correlação de forças variando de acordo com o tempo histórico e condições concretas da vida coletiva.

Grosso e Martins (2010), na obra *Sociedade Civil e Educação*, afirmam que Gramsci avança em alguns pontos do pensamento de Marx, pois procura conhecer os complexos movimentos de reprodução Capitalista. Segundo eles existe uma espécie de entrelaçamento entre a sociedade civil e a política, que resulta em formações econômico-sociais. Adicione-se a esse entrelaçamento o fato de que o Estado coloca uma série de iniciativas capazes de garantir a manutenção do Sistema Capitalista.

Dentre as inúmeras estratégias do Capital para controlar o Estado e os governos, encontram-se as estruturas dos organismos internacionais e das organizações financeiras que concretamente ditam as regras e direcionam as políticas. Dentre esses mecanismos de controle e intervenção, talvez o mais impactante em termos de políticas educacionais seja o Banco Mundial.

Para compreender esse sofisticado mecanismo, é importante articular o contexto nacional e internacional que forjaram a fundação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD ao qual pertence o Banco Mundial e recorrentemente são utilizados como sinônimos, um dos objetos de análise desta dissertação.

No contexto Brasileiro, o ponto de partida da análise são as décadas de 1930 e 1940, pois ambas são marcadas por uma preocupação mais efetiva com o papel do Estado no desenvolvimento de políticas econômicas Nacionalistas e Desenvolvimentistas. Segundo Ferreira (2012, p. 37), em nível estrutural, identifica-se a forma de Estado Brasileiro como intervencionista, desde a década 30, com o deslocamento da dinâmica de acumulação do setor agroexportador para o setor industrial.

Para Bittar e Bittar:

Foi nesse contexto que logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

Com o início do Capitalismo Industrial na década de 30, entram em declínio as oligarquias agrícolas, principalmente a cafeeira, que tem seu poder enfraquecido, no entanto, sem deixar de influenciar o Estado no direcionamento das políticas. Os industriais aos poucos passam a controlar a economia e a política, configurando uma nova fase na definição de políticas e interesses. O Estado, que antes se situava em um modelo eminentemente oligárquico e representava o setor tradicional da sociedade, passa por reestruturações para

atender às novas demandas originadas dos centros urbanos e da mudança econômica.

Essa nova estrutura necessitará de uma Educação para atender as exigências e compromissos do Capital. Na Educação, esse avanço industrial traz o desafio de formar um novo perfil de trabalhador – alfabetizado, com alguns conhecimentos de Matemática e Leitura –, diferente do trabalhador do campo que pouco acessava a escola uma vez que o trabalho para o qual se dispunha não exigia escolaridade. Como consequência dessa mudança, as políticas educacionais são estruturadas para atender a essa necessidade, incluindo o aumento da demanda por Educação. Nasce o reconhecimento do direito à escola para todos, uma oferta pública e governamental, um dos pilares do pensamento Liberal.

Conforme Bittar e Bittar,

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o País passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964 (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

A industrialização se expandia a partir da gerência científica do trabalho como produção de massa, o Fordismo. No campo político há dois projetos distintos de Nação e de Estado; um primeiro centrado no Desenvolvimento Nacionalista, sem o comprometimento da soberania nacional, mas com consentimento a orientações internacionais; e um segundo projeto, este vinculado às oligarquias tradicionais, que vislumbrava o crescimento do País a partir de sua subordinação irrestrita às orientações estrangeiras. Esses dois projetos se diferenciavam também pela compreensão que detinham das demandas sociais. Enquanto o Nacionalismo pregava um esforço nacional com atendimento aos pobres, o Conservador não visualizava essa prioridade.

No período de 1930 a 1964, rivalizaram-se projetos de nação para o Brasil. O nacional populista, cuja gênese reportava-se a Getúlio Vargas e

que agregou setores progressistas da sociedade brasileira, defendia a industrialização do País à base do esforço nacional, sem comprometer a sua soberania. Por ter nascido reconhecendo que a questão social não era caso de polícia, mas de política, o projeto getulista contou com apoio dos trabalhadores. Por sua vez, o projeto das oligarquias tradicionais, ligadas ao setor agrário exportador, previa o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América e representava setores da elite política desalojada do poder em 1930, especialmente os ligados à economia cafeeira paulista. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158).

Essas modificações tiveram caráter político-ideológico com correlação de forças entre interesses Nacionalistas e Conservadores de um lado e do outro, os interesses oligárquicos que buscavam manter o ensino destinado a poucos. (Ressalte-se, porém, que houve pressão da sociedade por expansão de oferta). Dessa forma, “[...] a política nacional da época esteve marcada pelos binômios esquerda × direita, conservadores × progressistas” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158).

Origina-se nessa disputa a fragmentação do Sistema Educacional e, por consequência, a ausência de um projeto educacional consistente e sistêmico, no qual há “uma *desigualdade sistêmica* que é congênita à Sociedade Capitalista ainda que dentro de um movimento contraditório” (CURY, 2008, p. 1189, grifos do autor).

Uma estrutura educacional fragmentada dificulta a consolidação de um projeto consistente em termos de país ao mesmo tempo em que facilita que microestruturas (estados e municípios) estabeleçam objetivos alinhados a projetos societários distintos. Tal modelo pouco contribui para reduzir as desigualdades existentes no país, fazendo com que se perca a potência articuladora, isolando estados e municípios, causando abismos e contrastes de toda a ordem, sobretudo pelas diferentes políticas e orientações adotadas por estes, as quais se vinculam ao projeto ideológico adotado pelo governante do ente federado com constantes descontinuidades e rupturas.

Os interesses econômicos pautam a agenda educacional e a estrutura e funcionamento do ensino tal como se apresenta, vinculando-as a esses interesses, sendo que esse movimento não é linear, ao contrário, é um movimento cíclico que acompanha as estratégias do Capital. As transformações se dão a partir das implicações da Globalização com as definições de políticas

Neoliberais que apregoam o livre mercado e o enfraquecimento do papel do Estado. Tais características compõem o cenário onde a Constituição Federal de 1988 (CF 88) foi forjada e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. No entanto, é necessário considerar que as

[...] políticas educacionais não são construídas de maneira homogênea e simples, meramente refletindo os interesses do capital. Estas são na verdade o resultado de um intenso embate entre os anseios capitalistas e forças contrárias a estes (AGUIAR, 2011, p. 7).

Tanto no processo de promulgação da Constituição em 1988, quanto na década seguinte quando da aprovação da LDB houve tensão e disputas. A Constituição Federal não representa de forma restrita um projeto neoliberal, sua aprovação se deu em um contexto de pós-ditadura militar com grande expectativa e organização popular e foi anterior ao Consenso de Washington – considerado um marco definidor das políticas Neoliberais econômicas da América Latina. Dessa forma, é uma Carta Magna que traduz os projetos em disputa neste contexto histórico.

Cada uma das várias forças sociais em confronto tentava tornar hegemônico o seu projeto de sociedade, no momento delicado em que estavam sendo delineados os marcos institucionais de uma sociedade em transição de um regime ditatorial para um regime de normalidade democrática [...] conservação e mudança, nos seus diversos matizes, disputavam a manutenção de privilégios ou a obtenção de novas conquistas (NEVES, 1999, p. 99).

A questão de ter sido aprovada antes das orientações Neoliberais contidas no Consenso de Washington salvaguardou alguns preceitos jurídicos importantes na Constituição Federal, em que pese as inúmeras modificações e reformas, promovidas logo depois – na gestão de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva – as quais serviram para adaptar a Carta Magna aos interesses do Capital, ao mesmo tempo em que forneceu as bases para a efetivação da nova relação entre Estado e sociedade civil viabilizando a implementação de políticas sociais Neoliberais.

A LDB, no contexto histórico da década de 90, representa em seu conteúdo um projeto Neoliberal de Educação e traz as contradições que representam os embates e disputas que ocorreram durante a tramitação no

Congresso. Tanto as reformas promovidas por FHC, quanto a concepção que permeia a LDB serão questões retomadas mais adiante.

1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM BREVE HISTÓRICO

Para compreender a trajetória das políticas Brasileiras é necessário retomar alguns aspectos históricos internacionais que sedimentaram a implementação do Neoliberalismo na Educação, tal como se configura na atualidade.

No cenário internacional, em 1944, durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, a *Bretton Woods*, realizada nos Estados Unidos implanta-se o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) com objetivo de contribuir para a reconstrução dos países europeus, garantir o crescimento econômico, a estabilidade dos mesmos e consolidar a soberania norte-americana.

Segundo Monlevade e Silva:

A Conferência⁴ de *Bretton Woods* marcou uma mudança no eixo político-econômico mundial e a afirmação da hegemonia do centro financeiro de Wall Street. Os Estados Unidos não apenas tinham as credenciais econômicas e militares, mas também a capacidade e a necessidade de imprimir a direção política da nova situação (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 72).

Nesse momento, a principal estratégia era conceder empréstimos em longo prazo. Mais tarde, na década de 50, passa-se a oferecer assistência econômica, política e militar para os países em desenvolvimento, sobretudo aos da América Latina, visando fortalecer o poder do Bloco Capitalista, contra a antiga União Soviética. No que diz respeito ao Brasil, Silva (2003) nos esclarece que o referido Banco

⁴ Conferência de Estados ocorrida em 1944 nos Estados Unidos, que contou com a participação de 44 nações aliadas, com o propósito de estabelecer os novos marcos de regulação monetária e financeira internacional, após o fim da Segunda Grande Guerra. No bojo das decisões tomadas no evento, surgem duas organizações hoje consideradas emblemáticas do referido encontro: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), uma das instituições que compõem o Grupo Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Fonte: (BASTOS, 2014).

[...] estabelece relações com o governo brasileiro desde 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. 285).

Já na década de 60 assume o comando do Banco Robert Macnamara, então Secretário de Defesa do EUA, o qual reconhecia as reivindicações populares daqueles que viviam em situações de extrema miserabilidade e defendia a necessidade de criar estratégias para seu controle. Nesse período histórico inicia-se a política de combate à pobreza, a partir do crescimento econômico e o fomento a financiamentos na agricultura e setores sociais.

Até a metade dos anos 60, o financiamento do Banco Mundial (Bird), privilegiava os projetos de infraestrutura física, tais como comunicação, transporte e energia, com medidas de base para o crescimento econômico. No final da década de 60, o banco irá somar às metas puramente quantitativas que caracterizavam os projetos econômicos alguns objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social. Nessa ótica partia-se do princípio de que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas mais pobres nos benefícios de desenvolvimento. Com base nesta conclusão, o banco passa a financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no terceiro mundo (FONSECA, 2010, p. 159).

Desenvolver políticas de atendimento às demandas sociais foi uma estratégia para conter o risco de revoltas das camadas excluídas, uma ameaça eminente à estabilidade econômica e crescimento do Capital. A pobreza aumentava significativamente e, na ótica do Banco, o conceito de desenvolvimento como crescimento econômico não atingia as populações que não dispunham de recursos financeiros. A estratégia encontrada foi atuar com essa população por meio de políticas sociais e educacionais.

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social

não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (MCNAMARA, 1972, p. 1070).

É importante refletir sobre a concepção de pobreza na perspectiva do Banco Mundial, que é a “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 27). Nesse sentido, o padrão de vida mínimo é compreendido como capacidade de consumo do ponto de vista nutricional e outras necessidades “básicas” da vida cotidiana. O termo *incapacidade* está relacionado ao indivíduo querer e ter condições técnicas para desenvolver capacidades laborais para ingressar no mercado, não ter autonomia para gerenciar a vida e ser incapaz de competir com os outros.

A questão da pobreza, na lógica do Banco Mundial, está vinculada ao Capital Humano, segundo a qual o aumento dos níveis educacionais dos trabalhadores desenvolve um conjunto de habilidades e conhecimentos que os coloca num patamar diferenciado de produtividade, o que gera competitividade, logo, os melhores profissionais têm maiores rendas por uma questão de mérito. Os Economistas designam Capital Humano como “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos” (LAVAL, 2014 p. 25).

Em recente matéria veicula pela Folha de Pernambuco Jim Yong Kim, atual Presidente do Banco Mundial, afirmou que o Banco tem a intenção de construir um ranking de Educação e Saúde para países em desenvolvimento. Nas palavras dele:

‘Nesse sentido, as prioridades do banco deverão ser o investimento em capital humano, como avanços na saúde e na educação, em vez de infraestrutura, como fazia no passado.’ [Ele deu como exemplo o caso da China, que usou seu primeiro empréstimo no Banco Mundial para melhorar a educação e depois se tornou um gigante econômico]. ‘Não sabemos como será a economia do futuro, mas podemos assumir que os novos empregos a serem inventados vão depender de altos níveis de educação’, disse Yong Kim. ‘Mas se hoje você for uma criança malnutrida na Índia ou no Paquistão, vai ter enormes dificuldades para trabalhar nessa economia’ (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2018)⁵

⁵ FOLHA DE PERNAMBUCO. **Banco Mundial terá ranking de educação e saúde para países em desenvolvimento.** Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/economia/economia/economia/2018/02/23/NWS,59955,10,550,ECONOMIA,2373-BANCO-MUNDIAL-TERA-RANKING-EDUCACAO-SAUDE-PARA-PAISES-DESENVOLVIMENTO.aspx>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Em síntese, a Teoria do Capital Humano prega que o maior investimento na Educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social, responsabilizando o indivíduo pela sua condição social, base do discurso meritocrático. Desconsiderando a constituição histórica da pobreza e os fatores que a produzem “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33).

Sob essa lógica, as recomendações do Banco são no sentido de estancar a pobreza por meio de políticas compensatórias que afastem a possibilidade de mobilização e revoltas, mas que, ao mesmo tempo, também promovam o ingresso de alguns poucos no Mercado, na condição de subemprego ou empregos rentáveis para justificar a meritocracia.

Nesta perspectiva, o promotor de desenvolvimento é o Mercado e o Estado; este na condição de parceiro desse Mercado, promove ações que estejam de acordo com seus interesses.

Segundo Laval (2004), a concepção do Capital Humano fez sucesso nos organismos internacionais e governos ocidentais porque justifica economicamente às despesas educativas.

Se a despesa educativa é, de início, destinada à formação de um capital humano, a questão que se coloca é, com efeito, saber quem deve pagar, quem deve definir os conteúdos, quem deverá ser o mestre-de-obras dessa formação. Em função dos ganhos esperados, o financiamento deve ser repartido entre o Estado, a empresa e o indivíduo (LAVAL, 2004, p. 27).

A diretriz do Banco Mundial de investir em políticas para estancar a pobreza ganha estratégias diferentes em cada momento histórico e necessidade do Capital, ora para dirimir possíveis conflitos ocasionados pela pobreza extrema, ora para melhorar a qualidade da mão de obra e, por não serem antagônicos, os dois movimentos coexistem. De acordo com Fonseca (2014), a decisão de investir no setor social se baseou em prognósticos internacionais que apregoavam um crescimento acelerado da pobreza, o que causaria tensões sociais nos países

mais pobres, com riscos de instabilidade dos mais desenvolvidos. Ganha força o discurso ideológico da atenção especial às crianças e mulheres pobres por meio de projetos de erradicação da miséria e do analfabetismo desenvolvidos em parcerias público-privadas e ações de voluntariado.

Por essa razão, o Banco e outras agências internacionais de fomento passaram a destinar créditos para o desenvolvimento do setor social (incluindo educação, saúde e desenvolvimento rural) visando a atingir determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos emergenciais ou de risco (FONSECA, 2014, p. 98).

No início de 1970, o Banco Mundial é estruturado por meio de um processo de diversificação setorial de empréstimos como consequência das transformações ocorridas na economia mundial. O objetivo foi de promover reestruturações em países cuja economia era incompatível com as necessidades do Capital, disponibilizando empréstimos que exigiam como contrapartida reformas e ajustes estruturais. Com efeito o Banco passa a utilizar mecanismos de monitoramento das intervenções estabelecidas nos acordos e empréstimos.

O Neoliberalismo começa a influenciar as economias do mundo, o BIRD passa a ser um dos principais mecanismos de propagação ideológica e política e, junto com o FMI, assume o papel estratégico, em nome de credores internacionais, de orientar as reestruturações e garantir políticas de reajuste econômico dos países em desenvolvimento.

A estratégia de investimentos em programas sociais para conter as massas populacionais empobrecidas passa a ser questionada porque ocasiona aumento de gastos públicos e a necessidade de ajustes fiscais.

Dentro dessa conjuntura, o Banco Mundial apresentava-se como a Instituição que possuía os instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. O princípio básico concebido é que todo o investimento na educação é rentável, mas também se reconhece que os recursos são escassos. Portanto, como se distribuem esses recursos financeiros e que resultados os justificam foram colocados na primeira ordem (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 77).

Com a crise econômica de ordem mundial, a análise de que os gastos sociais fragilizavam o Estado leva à transição dos postulados liberais do Estado de bem-estar social para o Estado mínimo ou Neoliberal. No Neoliberalismo

desaparece a proteção do Estado às demandas sociais, pois o bem-estar do indivíduo se fundamenta na sua liberdade e capacidade empreendedora.

As interferências diretas na área da Educação passam a ser uma das principais estratégias do Banco, pois a Educação Básica é compreendida como uma ferramenta para o crescimento econômico. Ganham destaque as orientações de ajustes e reformas, aprofundadas na década seguinte.

No caso Brasileiro, as principais orientações, segundo Fonseca, são:

- a) construção, ampliação e reformas de escolas;
- b) aquisição de equipamentos formação de professores;
- c) aquisição de equipamentos de origem nacional e estrangeira;
- d) implantação de um ciclo de ensino segundo o modelo pedagógico norte americano na linha do aprender fazendo. (FONSECA, 2014, P. 101).

Segundo Nogueira (2003), o consenso em torno do projeto da centralidade da Educação Básica é resultado de um conjunto de fatores e não “unívoco” do Banco Mundial para a sociedade e para a Educação Brasileira. Embora com objetivos distintos, a priorização da Educação Básica como política educacional era uma pauta de interesses diversos e, de certa forma, constituiu-se um consenso.

Desta forma, ao mesmo tempo em que organismos multilaterais construíam uma agenda para a Educação, as pautas reivindicatórias em torno da erradicação da evasão e da repetência eram consideradas pelos governos municipais e estaduais, além dos movimentos populares que lutavam pela escola pública como possibilidade de melhorar as condições de vida. Ainda, segundo a autora, esse olhar ampliado contribui para a superação de um discurso apologético em torno da questão, sendo importante considerar as condições históricas que produziram o consenso.

A centralidade da Educação Básica pode ser considerada um consenso entre forças contraditórias somente no que diz respeito à sua priorização, sendo a concepção de Educação e os rumos pretendidos distintos.

Em meados dos anos 80, o País se mobilizou em torno de pautas de universalização da Educação e erradicação do analfabetismo. As proposições se fortaleciam por meio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e se

multiplicaram inúmeras experiências nos municípios e estados brasileiros. Entretanto, obviamente, os documentos e orientações advindas do Banco Mundial não tinham as mesmas intencionalidades éticas e políticas. Ao longo das décadas, o Banco Mundial tomou uma série de iniciativas e pautou governos no sentido de direcionar as políticas de Educação Básica de acordo com suas intencionalidades e o projeto educativo do Capital.

Sobre isso, Nogueira (2003) mostra como a elite do País se adequou à fase de internacionalização do Capital e principalmente como o Governo Brasileiro, por meio do Ministério da Educação criou um “aparato político institucional” para instituir os projetos do Banco Mundial no País, além do discurso da necessidade das reformas no Ensino Médio e Superior para salvaguardar os recursos no Ensino Fundamental.

Desta forma, o Banco Mundial mostra claramente suas políticas antidemocráticas e antissociais e assume a condução das políticas sociais e educacionais. As condições vinculadas aos empréstimos fortaleciam as adequações econômicas e estruturais dos países devedores, já que na década de 80, o BIRD se torna o responsável pela validação de todos os créditos internacionais e, com isso, seu poder de intervenção é aumentado.

A perspectiva Neoliberal materializada em prescrições dos organismos financeiros internacionais, no Consenso de Washington de 1989, para países da América Latina e Caribe previam ajustes econômicos e fiscais; limitação de gastos do Estado; privatização; não intervenção estatal na economia; investimentos em infraestrutura; reduções previdenciárias; redução de alíquotas para importação; abertura comercial e reformas de Estado. O convencimento ideológico é de que os países latino-americanos que enfrentavam crises recuperariam sua governabilidade. Nas palavras de Batista:

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição de renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena

instituição constituiria o objetivo único das reformas (BATISTA, 1999, p. 11).

Os reflexos dessas orientações, principalmente na redução do papel do Estado e de suas estruturas, ocorrem em todas as áreas. Na Educação as orientações se materializaram por decretos, medidas provisórias e reformas que enxugavam investimentos e incentivavam a participação da iniciativa privada. Ganha força o discurso de que a gestão da Educação deveria se pautar na racionalidade empresarial, com eficiência, resultados e lucros.

As orientações e premissas foram reforçadas em documento, no evento organizado por agências internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e outras) durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Tal documento foi aprovado por representantes de mais de cem países e organizações não governamentais (ONGs) que se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal para a população mundial num prazo de dez anos. As políticas traziam como foco a Educação Básica de crianças e adolescentes empobrecidos, uma estratégia para aliviar a pobreza produzida pelo modelo Capitalista.

Aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política (LEHER, 1998, p. 101).

Há ênfase na necessidade de que os serviços sociais promovam a equidade, termo que "se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de Neoliberalismo" (SAVIANI, 2000, p. 56), e a eficiência, cerne do discurso do Gerencialismo na Educação e sinalização para o fortalecimento das políticas de voluntariado e privatização reforçando, em seus documentos, o discurso de combate à pobreza.

Em Nova Delhi, no ano de 1993, um novo encontro deu continuidade aos debates iniciados na Tailândia e reafirmou-se o prazo de uma década (1990-2000) para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos.

Essas reformas estruturais de cunho neoliberal – centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países (SOARES, 2003, p. 19).

O ideário Neoliberal pautou a agenda dos Governos Brasileiros após o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do País. Em que pese a existência de embates, rupturas, contradições e nuances que configuraram essa adesão, houve, ao longo desses governos, consentimento aos ditames advindos do Neoliberalismo, materializados em grande parte por orientações dos agentes financiadores. Para Jacomeli (2011), as políticas que vinham sendo implementadas nesse período compactuam com o Modelo Societário Capitalista, independente dos partidos, “o que vai diferir um do outro é a atuação mais democrática e mais social, visando o desenvolvimento de todas as classes sociais, em detrimento de outra mais centralizadora, autoritária e voltada para apenas alguns grupos sociais” (JACOMELI, 2011 p. 2).

É importante ressaltar que, na década de 90, os governos brasileiros – Fernando Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – estavam absoluta e estrategicamente alinhados com todas as orientações do Banco Mundial, de tal forma que seus principais quadros técnicos atuavam diretamente como consultores de agências multilaterais. De acordo com Altmann (2002), dentre as principais recomendações do Banco para a Educação que foram implementadas estava a estruturação de um currículo com objetivos de aprendizagem, o estabelecimento de padrões de rendimento, maior controle dos resultados e uso de indicadores de resultados. O cerne das propostas para as reformas se configurou em três aspectos: a) ênfase na Educação Básica; b) descentralização da gestão; e c) centralização da avaliação dos sistemas escolares.

As políticas iniciadas por Fernando Collor foram enfraquecidas e desarticuladas, visto que as medidas econômicas adotadas o colocaram em descrédito com a maioria da população.

No campo da educação, seu governo inaugura o acordo estabelecido em Jomtiem, por ocasião da 'Conferência de Educação para Todos'. Sua gestão na área é chamada por Vieira e Farias (2007⁶), de 'educação como espetáculo'. A suas propostas são recebidas pelos educadores com muito ceticismo e a política educacional que se inaugura apóia-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em setembro de 1990 (JACOMELI, 2011, p. 123).

Com a saída de Collor entra em cena Itamar Franco, do PMDB, até então Vice-Presidente, o qual teve uma postura comedida no que diz respeito às políticas educacionais em virtude de pressões e resistências à Agenda Neoliberal, houve maior participação. Foi em seu governo a primeira experiência participativa pós-regime militar na construção do Plano Decenal de Educação e posteriormente no Plano Nacional de Valorização do Magistério, planos esses que foram ignorados pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que passa a utilizar emendas e decretos para definir os rumos das políticas e retomar a agenda Neoliberal na Educação.

A estratégia Neoliberal, prevista implícita ou explicitamente nas orientações do Banco Mundial, é colocar a Educação como alternativa de mobilidade social, ampliação de oportunidades e reforçar a lógica da Meritocracia. Na visão de Andrioli a orientação do Banco Mundial apresenta duas tarefas relevantes ao Capital que estão colocadas para a Educação:

- a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras);
- b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade). (ANDRIOLI, 2002, p. 1).

Com o Governo Federal sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, houve o alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial. Esse alinhamento ocorreu de tal forma que até os quadros técnicos responsáveis pela pasta haviam sido Diretores ou Consultores das agências que compõem o Banco Mundial e outras agências multilaterais, o que facilitou a implementação da reforma educacional.

⁶ FARIAS, I. M. S. de. VIEIRA, S. L. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007

No caso brasileiro, os governos de Fernando Henrique Cardoso, em âmbito nacional, e de Mário Covas, no contexto paulista, inauguram um processo de reforma educacional neoliberal que continua se manifestando e sendo refinada nos tempos atuais. Uma reforma baseada, em grande medida, nas recomendações de organismos como o BM. Comumente tidas como progressistas, a aparência de tais políticas educacionais (sustentada por forte propaganda) oculta um conteúdo antissocial, apoiado na ideia de gastar o mínimo com a máxima eficiência (LOUREIRO, 2010, p. 18).

A gestão de Fernando Henrique Cardoso marcadamente seguiu as diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais de forma irrestrita, com forte disputa. Seu governo aplicou a “cartilha” do estado mínimo com forte apelo à descentralização e privatização da Educação.

Tendo como Ministro da Educação o Economista Paulo Renato de Souza, mais que um entusiasta Neoliberal, foi um intelectual que conheceu profundamente a proposta gerencialista de Educação e promoveu reformas educacionais tanto na estrutura, quanto na dimensão curricular. Disso iniciou a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (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.

O FUNDEF, os PCNs e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são grandes materializações, em políticas públicas em educação, do governo FHC. Os gastos prioritários do FUNDEF com o ensino fundamental têm como estratégia a preparação dos jovens para adentrar ao mercado de trabalho, esta ênfase valorativa do ensino fundamental sobre os outros níveis de ensino, pode ainda ser constatada, no Plano Nacional de Educação, regulamentado, pela lei 10.172, de 2002. Ao seu turno os PCNs e o SAEB denotam certa preocupação do governo federal com a “uniformização” e controle do sistema de ensino do país (CAMPOS; MARTINO, 2014, p. 6).

Durante o Governo de Fernando Henrique intensificou-se o processo de reforma do Estado, sendo que na Educação um conjunto de medidas se alinha às orientações internacionais. A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional 9394/96 foi aprovada fruto de um processo de aprovação que teve árdua disputa, carregada de ambiguidades e tensionamentos. O texto final em muito se modificou do original que havia sido amplamente debatido com a sociedade.

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecederam redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades [...] que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração/desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central. (DOURADO, 2001, p. 50).

A LDB de 1996 reestrutura a Educação Brasileira, mas também abre a possibilidade de ambiguidades no que diz respeito ao papel do Estado como garantidor de políticas e qualidade social da Educação. Segundo Dourado (2001, p. 50), “a nova LDB destaca ainda, que a efetivação dos processos de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacional exigem mudanças nos atuais processos de gerenciais vivenciados pelo sistema”.

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 (APMF), 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 aos mecanismos de Gerência e eficiência na Educação, isto é fazer mais com menos recursos públicos.

Na educação básica, o governo Fernando Henrique Cardoso intensificou a reforma na educação brasileira focada em competitividade, imperativos financeiros, descentralização, fixação de sistemas nacionais de avaliação, educação à distancia e utilização de tecnologias (SILVA, 2014, p. 90).

Nos governos subsequentes de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), as orientações do Banco Mundial no âmbito da Educação se misturam às outras pautas, perdem a força, mas não desapareceram, sempre numa correlação de interesses e forças. Esses Presidentes figuraram como os grandes defensores da

“Educação Para Todos”. Atuaram preponderantemente em Governos Estaduais com agendas específicas, voltadas para uma lógica economicista de Educação.

O ideário de que a responsabilidade pela Educação precisa ser dividida entre outros atores da sociedade, já defendida na gestão FHC, e descentralizada do comando do Estado, ganha força e abre caminho para as parcerias e a intervenção privada, a qual adota a perspectiva gerencial e a defende como possibilidade de atingir qualidade nos processos educacionais.

Neste cenário, grupos de empresários, a partir de sua posição de poder, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento, implantação e decisão dos rumos e políticas junto aos governos (MARTINS, 2016, p. 12).

Os governos petistas mantiveram a agenda essencial do Banco Mundial, com o enfoque em avaliações de larga escala e uma estreita relação público-privada, sobretudo no que diz respeito ao acesso às universidades.

Também de 2003 em diante não faltaram diretores e consultores do BM, OMC, e OCDE preconizando que os governos federal e estaduais que abrissem a educação para a exploração do mercado lucrativo (SILVA, 2014, p. 90).

Desta forma, Lula e Dilma não representaram uma ruptura nas políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial e foi nesse período que empresariado brasileiro teve a abertura necessária para tomar a Educação como empreendimento. A construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no mandato de Lula possibilitou essa abertura, pois nele os empresários Brasileiros passam a ditar política e tecnicamente o projeto educativo que mais lhes convinha. Para SHIROMA, o PDE

[...] expressa em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada “sociedade civil” no campo educacional (SHIROMA, 2011, p. 225).

Dentre as diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais a serem implantadas no Brasil a avaliação em larga escala ganhou força e efetividade nos governos petistas, e os resultados obtidos pelo País fundamentaram o discurso gerencial e de ineficiência do Estado na gestão da

Educação, o que fez com que grupos de empresários estabelecessem redes e fortalecessem campanhas para direcionar as políticas.

Na perspectiva desses grupos empresariais, os baixos resultados e a péssima colocação dos estudantes em exames internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, aferidos durante os últimos anos, podem afetar a competitividade, o crescimento econômico e a coesão social do país (ver Johannpeter, 2006) (MARTINS, 2016, p. 13).

No entanto, com continuidades e descontinuidades no desenvolvimento das diretrizes do Banco Mundial, houveram investimentos e expansão de universidades públicas e estímulo à pesquisa, com financiamento para estudantes em programas de intercâmbio internacional.

Foram implementadas políticas compensatórias, atreladas ao neotecnismo ao mesmo tempo em que houve investimentos nas discussões a respeito dos currículos da Educação Infantil, implementação de Institutos Federais, bem como incentivos à formação docente. Os governos petistas, como seus antecessores, consentiram que organismos internacionais atrelados ao Capital direcionassem as políticas educacionais e mesmo enfrentando resistências conseguiram promover maior diálogo e construção coletiva. No comando das políticas, muitos intelectuais e pesquisadores desatrelados dos executivos da Educação da era FHC construíram propostas educacionais contrárias à agenda do Banco Mundial, no entanto o fio condutor não deixou de ser comandado pelo organismo e o consentimento, mesmo que em menor grau.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS, ACORDO E INTERVENÇÃO DO BANCO MUNDIAL NO ESTADO DO PARANÁ

1.4 O GERENCIALISMO – RACIONALIDADE TÉCNICA PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL

Nos anos 90, o movimento de reformas Neoliberais ganha força na Europa, sob o argumento de que o Estado é ineficiente na gestão pública. O discurso da “eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados de empresas para a educação” (SHIROMA, 2003, p. 78).

Antes de aprofundar a questão do Gerencialismo é necessário clarificar que este será tratado aqui como um meio, uma Metodologia adotada pelos Governos na administração pública no sentido procedimental e, ao mesmo tempo, um instrumento utilizado pelos Neoliberais para manter o Estado mínimo com forte estratégia de controle. Dessa forma,

[...] a Administração é o aparelhamento do Estado para a consecução de seus objetivos. Enquanto o Governo é uma atividade política e discricionária, a Administração é uma atividade neutra, vinculada à lei. A Administração é o instrumento pelo qual o Estado coloca em prática as opções políticas do governo (ALMEIDA; STELZENBERG; GONÇALVES, 2012, p. 6).

Com as práticas gerenciais comuns na iniciativa privada ganhando cada vez mais espaço na esfera da administração pública, planos de ação e estratégicos, acompanhados de mecanismos de controle têm sido elementos estruturantes na formulação das políticas estatais. Tais mudanças conceituais e metodológicas são reflexo do avanço do pensamento Neoliberal e da internacionalização da economia. Como o Estado, que não é uma instituição abstrata e se constitui por meio da articulação da Economia e da Política, vai cumprindo seu papel de servir como mecanismo de fortalecimento do Capital no sistema Capitalista, vê-se que este ciclo Neoliberal tem direcionado os governos a adotar ideias e procedimentos economicistas nas suas ações.

Uma das estratégias para a redefinição do papel do Estado, diante das novas exigências do capital, é a estruturação de um modelo de gerenciamento pautado nas experiências da iniciativa privada, o *New Public Management* (NPM).

Denominada '*New Public Management*'(NPM), esse movimento de gestão pública defende a inserção de princípios da iniciativa privada no setor público, deixando ao agente público um maior espaço de atuação, tendo por contrapartida a existência de mecanismos de controle gerencial mais efetivos. Assim, modelos de gestão empresarial passaram a ser adotados com o objetivo de incorporar na gestão de organizações públicas a eficiência comum à lógica de mercado. Baseando-se em um conjunto de diferentes doutrinas e justificativas, o modelo de Estado gerencialista passou a predominar nas administrações públicas em diferentes partes do mundo (CHRISTENSEN; LAGREID; WISE, 2002 *apud* BLONSKI, 2017, p. 15).

A primeira experiência de NPM ocorreu na Inglaterra em 1979, com Margaret Thatcher, e logo se espalhou pelo mundo, ora por opção dos governos, ora por imposição de organismos internacionais. O NPM fundamenta-se na racionalidade econômica, com foco nos resultados e desempenho, numa tentativa de equiparar os processos da gestão pública com a iniciativa privada, considerada pelos Neoliberais como mais produtiva e eficiente.

Segundo Abrúcio (1999), foi a partir da década de 80 que nasceram os debates, nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, sobre a nova Reforma da Gestão Pública (NPN), a qual foi implementada em diferentes países com uso de diferentes estratégias, sempre com intuito de superar o modelo burocrático nas organizações. Na esteira desse processo insere-se, no âmbito das políticas educacionais, a ideologia de qualidade total na Educação.

Segundo Carvalho e Silva,

[...] foram difundidas ideias como a superioridade do setor privado em relação ao setor público; a proposição de soluções técnicas e práticas administrativas formuladas no mundo empresarial aplicadas em instituições públicas; o ideal da produtividade; a pressão pela eficiência; a busca pela excelência por meio da regulação e do controle e, ainda, a crença em tecnologias gerenciais que permitiriam as atividades organizadas (SILVA; CARVALHO, 2014, p.2019).

A sofisticação dos processos de gestão é fruto da necessidade de constante reorganização do Capital para maior acumulação. Assim, toda vez que um modelo se esgota e diminui a acumulação o Capitalismo entra em crise e,

para se reconfigurar, exige reformas de toda natureza políticas, econômicas e educacionais. Embora a crise se dê no âmbito do Projeto Capitalista é o Estado, por meio de seus governos, que cria os mecanismos para a superação.

Neste sentido, desenvolvem-se sistemas que possibilitam reinvenções constantes nas formas de gerência, com a finalidade de fortalecer o Capital. São inúmeras as metodologias e estratégias focadas na melhoria de processos para maiores resultados. Cabe aqui compreender a diferença entre Estado e governo. Hofling nos esclarece que

[...] o Estado, como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p.31).

A corrente ideológica que fundamenta esse processo de reinvenção do Capital por meio do uso de práticas gerenciais economicistas articuladas à reorganização do papel do Estado, é sua face mais perversa e vem se estruturando desde a Crise Capitalista que começou na década de 1970, com ênfase na efetivação de suas políticas na década de 90. Para Gentili,

[...] trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia no final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 2004, p. 1).

A utilização do modelo gerencial na esfera pública se dá sob o argumento de melhorar sua eficiência e desenvolver políticas mais efetivas com menor investimento financeiro. Tal argumento escamoteia o real objetivo, que é abrir caminhos para que o Capital se amplie e ter o Estado como instrumento para essa expansão. O termo Gerencialismo caracteriza-se, segundo Santiago, como

[...] tentativas para impor [no setor público] técnicas de gestão importadas do sector privado, cuja introdução foi encorajada pelos

governos para diminuir as despesas numa lógica neoliberal de reestruturação do estado-providência (SANTIAGO, 2003, p. 87).

A reforma da administração pública é um fenômeno global adotado em vários países do mundo. Com esse modelo não há necessidade de impor processos empresariais ao Governo, pois há pouca resistência. Trata-se de

[...] um modelo universalmente válido pensar a ação pública e social. Hospitais, escolas, universidades, tribunais e delegacias são considerados empresas da alçada das mesmas ferramentas e categorias (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 313).

Para se atingir essa finalidade os governos buscam assessoria técnica e auxílio financeiro em organismos financeiros internacionais, os quais desenham as políticas de interesse macroeconômico e estruturam as recomendações acerca das estratégias e metodologias que se alinham a esses objetivos para serem executadas a partir da concessão do empréstimo. É importante aprofundar o emprego do termo “recomendações”, que se mostra como o mais adequado haja visto que na maioria das vezes tais documentos denotam imposições atreladas a investimentos.

A origem da vertente da qual deriva a administração pública gerencial brasileira está ligada ao intenso debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina durante as décadas de 1980 e 1990. Esse debate se situa no contexto do movimento internacional de reforma do aparelho do Estado, que teve início na Europa e nos Estados Unidos. Para uma melhor compreensão desse movimento, é preciso levar em consideração que ele está relacionado com o gerencialismo, ideário que floresceu durante os governos de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan (DE PAULA, 2005, p. 37).

Há estudos do impacto da transposição de modelos de gerenciamento empresariais privados à gestão do Estado, que se estrutura para atendimento de demandas públicas. Se, por um lado as empresas sofisticam seus processos de gestão para maximizar lucros, numa lógica binária e causal, por outro o Estado, que tem a função de desenvolver políticas em prol da coletividade, não poderia adotar processos similares, pois suas ações possuem inúmeras variáveis que não cabem na mesma lógica.

O entendimento maciçamente contábil da atividade judiciária, médica, social, cultural, educacional ou policial tem consequências consideráveis sobre a maneira como são considerados os ‘clientes’ desses serviços

regidos pelos novos princípios gerenciais, assim como a forma como os agentes vivenciam a tensão entre as lógicas contábeis e o significado que dão a profissão (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 313).

A questão contraditória é que o Estado existe e é governado tendo em vista o bem comum e, em tese, deve estar a serviço dessa coletividade e no modo de produção Capitalista não há possibilidade de bem comum e coletividade, pois sua essência é a competitividade, o individualismo e exclusão. Nesse modelo não há espaço para todos, portanto, não há composição ou acordo que possa contemplar os dois interesses. O trato de políticas públicas de forma racional e mercadológica compromete a qualidade social dos serviços, pois considera apenas o aspecto econômico.

O argumento ideológico utilizado para falsear essa contradição é demonstrar o quanto o Estado pode ser ineficiente se suas ações e metas não corroborem com princípios que regem o mercado. Na aparência, o discurso se volta para a crítica ao modelo de gestão que é centralizado, burocrático e tem uma estrutura que precisa ser mais enxuta e flexível. Na essência, a intenção é torná-lo instrumento para os interesses econômicos.

Para alguns autores (HOOD, 2000; NEWMAN e CLARKE, 2012; SIMKINS, 2000), que analisaram o surgimento e a expansão de modelos de gestão pública embasados no gerencialismo, mais comumente chamado de 'Nova Gestão Pública' (NGP) em todo o mundo, houve um impacto profundo na economia mundial, influenciando na governabilidade dos países e desencadeando processos de globalização e programas de reforma política, promovidos por órgãos transnacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (PARENTE, 2016, p. 61).

De Paula (2005), em sua pesquisa sobre dos modelos de Gestão Pública do Brasil apresenta uma síntese com dois modelos, os quais nomeou em duas categorias: Gestão pública Gerencial e Gestão Pública Societal. A Autora realizou suas análises a partir de um conjunto de variáveis, conforme pode ser observado no QUADRO 2, as quais podem contribuir para um olhar ampliado a respeito das intencionalidades das duas propostas:

QUADRO 2 – VARIÁVEIS OBSERVADAS NA COMPARAÇÃO DOS MODELOS

Administração Gerencial	Administração Societal
-------------------------	------------------------

Origem	Movimento internacional pela reforma do Estado que se iniciou nos anos 80 e se baseia principalmente nos modelos inglês e Estadunidense	Movimentos sociais Brasileiros que tiveram início nos anos de 1960 e desdobramentos nas três décadas seguintes
Projeto Político	Enfatiza a eficiência administrativa e se baseia-se no ajuste estrutural, nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento gerencialista	Enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento Brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão
Dimensões estruturais enfatizadas na gestão	Dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa	Dimensão sociopolítica
Organização administrativa do aparelho do Estado	Separação entre as atividades exclusivas e não-exclusivas do Estado nos três níveis governamentais	Não há uma proposta para a organização do aparelho do Estado e enfatiza iniciativas locais de organização e gestão pública
Abertura das instituições políticas à participação social	Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular	Participativo no nível das instituições, enfatizando a elaboração de estruturas e canais que viabilizem a participação popular
Abordagem de gestão	Gerencialismo: enfatiza a adaptação das recomendações gerencialistas para o setor público	Gestão social: enfatiza a elaboração de experiências de gestão focalizadas nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e participativas

FONTE: DE PAULA (2005, p. 41).

Numa visão estreita é fácil aceitar a concepção de que um bom planejamento e uma execução monitorada são a garantia de sucesso nas ações. No entanto, uma análise que ultrapasse a dimensão da técnica e priorize uma análise histórica e de totalidade, trará muitos questionamentos sobre o modelo.

Assim, para melhor compreensão de seu conteúdo e estabelecer correlações entre as políticas educacionais e as demais políticas que vêm sendo adotadas pelo governo Richa, é necessário um estudo mais aprofundado dos impactos da adoção desse modelo para a efetivação de políticas públicas emancipatórias.

Estudar o impacto para as políticas educacionais traz a necessidade de uma contextualização, no sentido de clarificar como se desenvolve o processo de

gestão pública pela Lógica Gerencialista. Este processo de gestão tem sido debatido no plano conceitual e por vezes sua operacionalidade se torna invisível. Tal “invisibilidade” dificulta o entendimento de como se dá a sua concretização. Conforme Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”.

Se o Estado não consegue implementar mecanismos de gestão para executar sua função, a qual é propiciar políticas e resolver demandas sociais, e, por conta disso, submete-se à modelos de organismos internacionais, então torna-se necessário buscar um melhor entendimento dessa questão.

Antes de prosseguir na análise desses elementos na gestão dos serviços públicos, mais especificamente na Educação, faz-se imperativo trazer a dimensão social e técnica do trabalho ao longo do desenvolvimento do Capitalismo. “A divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela” (BRAVERMAN, 1987, p.72).

Neste sentido, as demandas do Capital nascem das mudanças no sistema produtivo e as exigências formativas para a Escola, em relação à classe trabalhadora, orientam as definições das políticas educacionais com intuito e a pretensão de adequá-la às novas exigências, a fim formar especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, poderiam aumentar a competitividade e a produtividade do Capital, bem como demais trabalhadores polivalentes e flexíveis.

As constantes transformações do Capitalismo e a reestruturação produtiva são temas largamente explorados. Uma extensa literatura tem se dedicado a mostrar mudanças ocorridas nos ambientes produtivos e seus resultados em termos da dinâmica dos mercados internos e externos, com efeitos sociais de precariedade e exclusão e por isso apresenta-se apenas uma breve contextualização, a partir de algumas produções.

O Taylorismo, como forma de organização produtiva, vigorou durante parte do século 20 e coexiste ainda hoje. Sua origem se deu graças à observação de Frederick W. Taylor que estudou os movimentos realizados pelos funcionários

e o tempo necessário para executar essas tarefas, na Midvale Steel Company, onde trabalhava. Em 1911 publicou *Os princípios da Administração Científica*, obra em que descreveu como a produtividade do trabalho pode ser aumentada com o mesmo número de operários e com as mesmas máquinas, por meio da fragmentação das tarefas e da parcelização dos movimentos e da organização do trabalho.

Com seu estudo também concluiu que não bastava disciplinar e ordenar o trabalhador, pois mesmo assim ele detém certo poder sobre seu trabalho e o utiliza contra o patrão, fazendo, por exemplo, “corpo mole”, marca-passo, indolência, etc. Para obter maior produção Taylor mostrou que era preciso retirar do trabalhador todo o conhecimento que este tinha sobre o trabalho. Criou-se assim a separação rigorosa entre a elaboração/concepção e a execução/realização “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto [...]” (BRAVERMAN, 1987, p. 103). Taylor apregoava que o trabalhador ideal era o “tipo boi” ou “gorila amestrado”, ou seja, um sujeito forte fisicamente, ignorante, que não fosse ambicioso, e sim individualista, obediente, domesticado, submisso. O Taylorismo nega a intelectualidade e a subjetividade do trabalhador.

“[...] separação do trabalho mental do trabalho manual reduz, a certa altura da produção, a necessidade de trabalhadores diretamente na produção, desde que ela os despoja de funções mentais que consomem tempo e atribui a outrem essas funções” (BRAVERMAN, 1987, p. 112).

Em 1913, Henry Ford reorganiza a produção de sua empresa de acordo com preceitos traçados por Taylor: racionalização das operações efetuadas; parcelamento das tarefas; linha de montagem e padronização das peças, pois na antiga forma de produção os operários eram mecânicos extremamente qualificados e fabricavam artesanalmente o automóvel. Assim, a procura da peça certa para colocar no lugar adequado, modificá-la, adaptá-la a determinado carro tomava um tempo bastante substancial. Como resultado, a produção era lenta e o produto final, conseqüentemente, caro.

A ideia básica era a seguinte: padronizando produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e

contrabalanceados pelo aumento do consumo proporcionado, por sua vez, pela elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais. (PINTO, 2007, p. 41).

Na antiga organização eram necessárias 12 horas e 30 minutos para a montagem de um carro; após as mudanças esse tempo diminuiu para apenas 1h30min. Contudo, parte dos trabalhadores não se adaptava ao novo processo, porque este os desqualificava e impunha um ritmo muito diferente do seu. Para fazer frente a isso Ford busca novos empregados, menos resistentes às mudanças implementadas, e para dirimir as resistências oferece o dobro do salário: cinco dólares por uma jornada de oito horas – essa remuneração permaneceu inalterada até 1930, ou seja, 16 anos sem reajuste. O objetivo dessas mudanças, conforme denúncia Gramsci (apud HARVEY, 1992) era obrigar os trabalhadores a adquirirem a disciplina necessária para a execução do trabalho na linha de montagem e dar renda e tempo de lazer suficientes para consumirem os produtos que seriam produzidos em massa não apenas pela Ford, mas também por outras corporações.

Ford acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído com a aplicação adequada do poder corporativo. Esperava que seus funcionários destinassem o dinheiro à família com a compra de bens. Por essa razão contrata um grande número de Assistentes Sociais com a missão de visitar as casas de seus empregados, para certificar-se de como estavam gastando seus proventos e realizar um controle do consumo de bebida alcoólica, da sexualidade, além de oferecer atividades recreativas e esportivas.

As qualidades individuais de cada trabalhador, suas competências profissionais e educacionais, suas habilidades pessoais [...] são praticamente dispensáveis no sistema taylorista/fordista – salvo a capacidade de conseguir abstrair-se de sua própria vontade durante um longo período de tempo de sua vida. (PINTO, 2007, p. 46).

Harvey (1992) frisa que Ford tinha a visão de que a produção em massa significava consumo de massa, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética, uma nova forma de relação como o mundo; em síntese, um novo tipo de sociedade. Após a Segunda Guerra Mundial, o Modelo Fordista se torna referência obrigatória para todos os ramos da indústria.

[...] mais do que nunca, portanto, é fundamental para a América a consolidação e amplificação das práticas fordistas, agora também rearticuladas com as propostas de política de pleno emprego e proteção social do Estado ('Welfare State'), a fim de garantir um determinado padrão de qualidade de vida exigidos pelos movimentos de trabalhadores contaminados pela vitória socialista [...] (DRUCK, 1999, p. 50).

O Capitalismo, a partir da década de 70, dá sinais de crise. Para Harvey (1992), as dificuldades nesta fase podem ser resumidas pela rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa, o que presumia crescimento de consumo e rigidez nos contratos de trabalho.

Como resposta à crise, iniciou-se um processo de reorganização do Capital e, como consequência, de seu aparato ideológico e político com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador e o desmonte do setor produtivo estatal. De modo geral, foram preservadas zonas importantes da organização social, como a regulação das trocas comerciais entre blocos regionais ou a defesa das empresas nacionais junto a organismos reguladores internacionais. Ocorreram processos de reestruturação de produção e de trabalho visando devolver ao Capital os patamares de crescimento anteriores. Do ponto de vista da formação, o sistema Taylorista/Fordista de produção implicava uma massa de trabalhadores com pouca qualificação, disciplinados, cumpridores de ordens e tarefas prescritas segundo normas codificadas. Neste sentido o modelo educacional foi pouco exigido, mas nas práticas escolares e modelo de gestão refletia-se a fragmentação do modelo produtivo.

O processo de reestruturação produtiva, de forma estrita, refere-se à incorporação, nas plantas produtivas, de novas tecnologias físicas de base microeletrônica e de novas formas de organização e gestão do trabalho. Tal processo, porém, inscreve-se em um quadro de transformações mais profundas, que envolvem não apenas o processo de produção de mercadorias, mas todo um arranjo societário

Diante de uma economia mundial em recessão, de déficit público e de certa organização sindical dos trabalhadores, o Capital busca a recuperação de

seu ciclo de centralização e concentração por meio da organização da produção a partir das tendências de consumo (estimuladas pelo Capital), que vão determinar a produção e, por extensão, a organização do trabalho.

A empresa Toyota, no Japão, foi precursora da organização do trabalho que deu origem ao Toyotismo ou trabalho flexível. Tendo o consumo como ponto de partida, estrutura-se, então, a fábrica mínima, enxuta, flexível, com um número reduzido de trabalhadores para produzir produtos de alta tecnologia, porém, de curta duração e de baixo custo. Esta fábrica mínima vai produzir, de início, poucos produtos, mas em muita quantidade, para serem expostos no mercado como protótipos (sem estoques). O mercado (consumidores) determina o produto que imediatamente será produzido e entregue com uma rapidez e eficiência como se estivesse no estoque (método Kanban ou *just in time*).

Para produzir dentro dessa lógica, a empresa mantém um núcleo reduzido de trabalhadores que possuem conhecimentos especializados na polivalência e recebem razoáveis benefícios da empresa, tendo inclusive certa estabilidade com certo padrão de consumo. Já outros trabalhadores, quando do funcionamento pleno da empresa, são flexíveis, ou seja, são contratados para um período curto de produção.

Podemos chamar a esse princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais. (Braverman, 1987, p.103)

Os princípios da automação nascem do trabalho intelectual dos trabalhadores e são ao mesmo tempo expropriados deles e se voltam contra eles. Utilizando-se da automação, o Toyotismo explora não só o esforço físico do trabalhador, mas sua capacidade de pensar. As máquinas são dispostas em grupos, nos quais um mesmo trabalhador deve operar um número mínimo de cinco máquinas ao mesmo tempo. Nasce daí o trabalhador polivalente.

O Toyotismo se diferencia do Taylorismo/Fordismo porque avança pela “desespecialização⁷” dos profissionais para transformá-los em profissionais polivalentes e multifuncionais, com ampla gama de conhecimentos gerais para operar várias máquinas ao mesmo tempo. Essa organização esfacela os trabalhadores à medida que o capital explora, além da capacidade física, o próprio pensar do trabalhador impondo de forma hegemônica sua visão de mundo (pressupostos liberais) como pensamento único. O trabalhador é livre para pensar desde que na ótica e na lógica do capital.

Em relação ao vínculo do trabalhador, Harvey (1992) defende a ideia de que há os “empregados estáveis” e um número de trabalhadores periféricos com contratos diversos: tempo parcial, temporários, autônomos, terceirizados. Quebra-se desta forma a unidade dos trabalhadores e, portanto, a possibilidade de negociações coletivas, reforçando o poder da empresa. Os trabalhadores com estes vínculos encontram-se à mercê da “cliente-empresa” e do mercado. A instabilidade é a realidade dos profissionais da atualidade, levando a uma competição feroz pela sobrevivência. Portanto, a flexibilidade é sinônimo de insegurança, de incerteza quanto ao dia seguinte, pois demissão e quebra de contrato compõem a rotina destas novas empresas.

Bresciani (1999) aponta que a exigência da polivalência do trabalhador implica não apenas um número maior e diverso de atividades, mas também que ele se disponha a ser transferido de um lugar para o outro dentro da própria empresa e até transferências de cidade, estado ou país. Isso inclui ainda flexibilidade de horários, pois o funcionário tem de estar à disposição da empresa. O espaço “privado” é reduzido ao mínimo.

A produção flexível intensificou o trabalho, temos o desenvolvimento de identidades em um lugar “sem limites”, onde as regras, que antes eram impostas, parecem não ter mais lugar. Na verdade, essas regulações são ainda mais intensas, produzindo novas regras de poder e controle dentro das organizações,

⁷ Expressão utilizada por Coriat: “[...] um movimento de racionalização do trabalho no sentido clássico do termo. Trata-se aqui, também – como na via taylorista norte-americana –, de atacar o saber complexo do exercício dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho.” (CORIAT, 1994, p. 53).

como no caso do trabalho em equipes, em que pode-se dizer, todos vigiam todos, em lugar das relações hierárquicas.

Neste contexto as exigências do mercado de trabalho são tão elevadas que é quase impossível para o trabalhador saber se a postura tomada é a adequada ou não. A trajetória das carreiras é balizada por ideias⁸ que fomentam a insegurança e a sensação de descarte. “Gerenciar pessoas é garantir que ninguém tem a segurança de ficar no topo para sempre. Todos devem conquistar continuamente seu lugar ao sol e demonstrar a toda hora que fazem jus à posição.” (ALCÂNTARA, 2011, p. 117). Certamente tal insegurança favorece o controle, exigindo-se que o trabalhador, mesmo o mais qualificado, adapte-se motivado pelo sucesso econômico e individual. “Vive, portanto, na ânsia de não estar à altura de enganar-se, de não ser mais suficientemente bem sucedido, adaptável, criativo, em uma palavra jovem.” (ENRIQUES, 1996, p. 35).

Nesse movimento de trabalho, cada dia mais rápido, as enfermidades psicossomáticas e físicas se tornam frequentes:

É bastante natural que a flexibilidade cause ansiedade: as pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos seguir. Hoje se usa a flexibilidade como outra maneira de levantar a maldição da opressão do capitalismo. Diz-se que, atacando a burocracia rígida e enfatizando o risco, a flexibilidade dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas. Na verdade, a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado – mas também esses novos controles são difíceis de entender (SENNETT, 2000, p. 53).

Não obstante, a redução do número de trabalhadores e as transformações qualitativas no trabalho contribuem para tornar abundante a força de trabalho ociosa. Alia-se a isso a cumplicidade do Estado no apoio a ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais, frequentemente em detrimento da proteção social e do interesse público. Temos, portanto, um estado de permanente tensão e correlação de forças, de um lado os excluídos do mundo do trabalho, que lutam para sobreviver, e de outro os que trabalham, mas temem tornar-se descartáveis.

⁸ Essa ideia é expressa do escritor corporativo Jack Welch, em Alcântara (2011).

As mudanças no contexto da chamada “produção flexível” passam pela exigência de um novo perfil de trabalhador e também de novos modelos de qualificação associados à estrutura de controle e subordinação. Para clarificar, elencamos um trecho discursivo, mais um de centenas disponíveis⁹, o qual faz uma clara relação das exigências do Capital e o reflexo dessas nos currículos escolares.

Poder de persuasão: pois o tempo todo o profissional moderno precisa estar convencendo as pessoas de suas ideias e convicções.

Trabalho de equipe: característica importante, pois quem não consegue se sair bem trabalhando em equipe, perde excelentes oportunidades de crescimento.

Equilíbrio emocional: como tudo hoje em dia é para ontem, quem não consegue manter o equilíbrio diante dos desafios pode perder a chance de alcançar resultados positivos em sua área de atuação.

Capacidade de análise: o tempo todo somos obrigados a analisar quais são as melhores alternativas para que um projeto alcance o êxito, quem desenvolve essa habilidade, consegue avançar com mais determinação.

Ousadia: sem uma dose extra de coragem e ousadia nenhum profissional alcança bons resultados, é preciso desenvolver essa habilidade com atenção e cuidado para não exagerar e colocar tudo a perder.

Comprometimento: sem está comprometido com o que faz o profissional coloca em dúvidas sua competência, comprometer-se, portanto, é essencial para ganhar confiança no seu trabalho.

Paciência: tudo tem seu tempo certo de acontecer, e saber manter a expectativa sobre controle ajudará o processo a andar de forma mais assertiva (QUEIROZ, 2015)¹⁰.

Assim, o mercado de trabalho está cada vez mais fragmentado, com um pequeno grupo de trabalhadores com alta qualificação e direitos trabalhistas assegurados ao lado de uma grande massa de trabalhadores pouco qualificados, ocupando postos de trabalho precários, mal remunerados, muitas vezes sem quaisquer direitos trabalhistas; sem contar um número cada vez maior de desempregados.

O capitalismo só consegue instalar-se plenamente em uma sociedade quando são eliminadas ou reduzidas à insignificância todas as outras formas alternativas de se ganhar a vida pelo trabalho não subordinado ao capital. Não foi sem provocar muita desgraça e miséria às camadas

⁹ QUEIROZ, Eugênio Sales. **As principais características que o profissional moderno precisa ter para manter-se competitivo.** 5 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/as-principais-caracteristicas-que-o-profissional-moderno-precisa-ter-para-mantem-se-competitivo/90628/>>. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

¹⁰ Ibidem.

pobres, nem sem muita violência no campo e na cidade, perpetrada durante séculos, que se conseguiu instalarem um mercado de trabalho capitalista (POLANYI, 1980) e que esse tipo de trabalho que violenta a espécie humana conseguiu impor-se como modo dominante na sociedade (PARO, 1998, p. 7).

A despeito dessa questão, Dardot e Laval (2016) defendem a tese da modelagem da sociedade pela empresa, em que são fabricados os sujeitos unitários o “sujeito empresarial” ou “neossujeitos”. Não se fala mais em adestrar corpos por meio da coerção, e sim governar um ser cuja subjetividade esteja totalmente envolvida com a atividade a cumprir.

A transição dos modelos de produção passa a exigir da escola um processo formativo pautado nas novas habilidades cognitivas e competências acadêmicas. “São as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 3). O perfil de um trabalhador com conhecimentos básicos de leitura, escrita e noções de matemática para operar máquinas e dominar uma parcela do trabalho não atende mais a necessidade do Capital.

A exigência agora é por uma formação mais complexa para um trabalhador flexível e polivalente, com competências acadêmicas e socioemocionais. “A concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, o que não é exatamente aquele sujeito produtivo das sociedades Industriais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321).

O relatório do Banco Mundial, “Os desafios para a Educação Brasileira”, uma espécie de agenda de diretrizes, reforça a necessidade de continuar investindo com ênfase em desempenho e proficiência cognitiva tendo como balizadores mecanismos de monitoramento construídos a partir de indicadores de avaliações externas, para que a Educação Brasileira chegue a um patamar competitivo num contexto mundial. Ele apresenta quatro desafios para a educação brasileira de 2010 a 2020, conforme a TABELA 1.

TABELA 1 – DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 2010 A 2020

-
1. Manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos 15 anos (a equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família)

 2. Se concentrar na eficiência de gastos ao invés de metas para gastos mais altos, o que pode piorar os riscos de perda da qualidade do gasto e a corrupção no sistema

 3. Criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais

 4. Aproveitar o "laboratório de ação educacional"¹¹ brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência
-

FONTE: WORLD BANK. 2010, p. 2.

O primeiro desafio descrito no relatório diz respeito a premissa gerencialista "fazer mais com menos", no que diz respeito ao financiamento da Educação Pública Brasileira, sinalizando que é preciso racionalizar os custos e centrar esforços nas necessidades reais da Educação, que nessa ótica, são as necessidades do mercado de trabalho. Acima de tudo, torna-se necessário mensurar os resultados de forma efetiva, por meio da aplicação das avaliações de larga escala.

O Financiamento da Educação Básica está vinculado ao O Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), uma reformulação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. 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 redes estaduais e municipais (agora nos três níveis da Educação Básica e na 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.

¹¹ Segundo essa lógica, os mais de 5.500 sistemas de ensino fazem do Brasil um "laboratório de ação educacional" um vasto campo de benchmarking . Mas os laboratórios modelo são aqueles em que há parceria com a iniciativa privada, prêmios e incentivos de produtividade docente e bons resultados em avaliação em larga escala.

Essa lógica de financiamento não atende às necessidades educacionais do País, não considera as disparidades regionais no que diz respeito às questões orçamentárias dos Estados e, de certa forma, exige um investimento mais robusto por parte da União. Logo, essa diretriz mantém as desigualdades regionais descentralizando as responsabilidades da União.

Já a diretriz de manter, ampliar e consolidar mecanismos de avaliação fortalece o modelo utilitarista de Educação, enquanto a matriz de avaliação passa a ser a diretriz curricular das escolas. Nesse sentido, os processos pedagógicos se estruturam para ampliar os resultados de proficiência considerando o sujeito da aprendizagem com um ser unilateral.

A ampliação de investimentos orçamentários é combatida a partir da defesa de que os recursos existentes são suficientes e que são mal utilizados, desconsiderando o fato do País sequer ter universalizado o acesso a todos os segmentos da Educação Básica, sobretudo na primeira infância e no Ensino Médio.

Interessante notar que três dos desafios se articulam a partir da fórmula da racionalização do investimento aliada à mensuração de resultados acadêmicos e fomento ao modelo (des) centralizado de Educação. Neste sentido, essa indicação do Banco Mundial incentiva a continuidade do atual modelo de estrutura da Educação Brasileira que não possui um Sistema Nacional de Educação I, embora esse termo, “revele-se polissêmico, preche de ambiguidades e imprecisões” (SAVIANI, 2010, p. 15), prevalece constitucionalmente o princípio de colaboração dos entes federados, o que por um lado traz impactos positivos no que diz respeito à autonomia dos Estados e municípios por meio de um regime normativo descentralizado com mecanismos de participação social, por outro contribui para a fragmentação e pulverização das políticas e sua (des) vinculação de um projeto educacional para o País.

Na medida em que a forma como a Educação se estrutura pouco contribui para reduzir as desigualdades existentes nos Países, esse formato faz com que se perca a potência articuladora, isolando os entes federados, causando abismos e contrastes de toda a ordem.

Nesse sentido, Cury (2017) em suas produções tem defendido a ideia de que o regime de colaboração disposto no Art. 211 da Constituição Federal de 1988 é a opção por um Federalismo Cooperativo, descentralizado e com competências compartilhadas entre os entes federativos. A ideia de Federalismo Cooperativo com competências comuns e concorrentes entre os entes serviria para evitar omissões na oferta de serviços públicos como é o caso da Educação, por exemplo, e para matizar as diferenças de um País de dimensões continentais e diversidade regional tal como ocorre no Brasil.

Já para Saviani (2009), trata-se de estabelecer claramente uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de prover uma Educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população Brasileira. Assim, deixam de ter sentido os argumentos contra o sistema nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de Estados e Municípios. O regime de colaboração é um preceito constitucional que, obviamente, não fere a autonomia dos entes federativos. Saviani (2009) produziu o material *Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação*, no qual traz reflexões e produz articulações sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Plano Nacional de Educação. Em 2014, em outra publicação, o autor analisa a questão relativa ao Plano Nacional de Educação em sua articulação com o Sistema Nacional de Educação, como uma relação de dependência e reciprocidade entre os conceitos de sistema educacional e plano de educação e a função precípua dos planos educacionais, a saber, seu caráter de instrumento destinado a introduzir a racionalidade na prática educativa, passando-se a examinar os diferentes sentidos que a noção de racionalidade educativa assumiu na história da Educação Brasileira desde seu surgimento, na década de 1930, até os dias atuais e seus elementos constitutivos do PNE.

Portanto, “criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais” (WORLD BANK, 2010, p. 2) distancia a possibilidade um Projeto Educacional de Nação integrado e consistente.

A indicação de aproveitar o “laboratório de ação educacional”¹² Brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidências, relaciona-se ao fato de existirem experiências consolidadas no País, as quais são estruturadas a partir das políticas emanadas pelo Banco. Desta forma, os sistemas educacionais devem estabelecer trocas de experiências e apreender boas práticas de gestão eficiente de Educação. Nesta lógica, o documento cita as políticas do Estado de São Paulo e Goiás como bons laboratórios.

Essa indicação está alinhada ao processo de globalizado da nova Gestão Pública, a este respeito:

Em todo o mundo, seja qual for a situação local, os mesmos métodos são preconizados, e o mesmo léxico uniforme é empregado (competição, reengenharia de processos, benchmarking, best practice, indicadores de desempenho). Esses métodos e essas categorias são válidos para todos os problemas, todas as esferas da ação, da Defesa Nacional à gestão dos hospitais, passando pela atividade judicial. Essa reforma do Estado, segundo os princípios do setor privado, apresenta-se como ideologicamente neutra: visa somente a eficiência, ou como dizem os especialistas britânicos em auditoria ‘value for money’, isto é, a otimização dos recursos utilizados (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 312).

Azevedo (2016) nos dá uma importante contribuição na elucidação desse desafio. Argumenta o autor que no novo gerencialismo público, o *benchmarking* tem sido uma ferramenta de convergência de políticas, de “boas práticas” e de aferição de performance e de “qualidade”.

Sumariamente, benchmarking refere-se a um método de comparação de desempenho e de performance fundado em indicadores e nas chamadas “boas-práticas”. Este tipo de processo de avaliação, via de regra, é gerador de rankings e classificações e vem se tornando um instrumento de meta-regulação, influenciando as relações no Campo da Educação (em escala nacional, estadual, regional e global) e a formação de políticas públicas educacionais, inclusive no Brasil, a exemplo do novo Plano Nacional de Educação no Brasil – PNE 2014-2024 (AZEVEDO, 2016, p. 2).

¹² Segundo essa lógica, os mais de 5.500 sistemas de ensino fazem do Brasil um “laboratório de ação educacional” um vasto campo de benchmarking. Mas os laboratórios modelo são aqueles em que há parceria com a iniciativa privada, prêmios e incentivos de produtividade docente e bons resultados em avaliação em larga escala.

Os aspectos levantados sob a ótica do Banco Mundial também são centrais nas análises de autores que discutem essas políticas educacionais pelo viés histórico e crítico. Os argumentos favoráveis do primeiro são antagonicamente analisados pelo segundo, a começar pela dissociação do conceito de trabalho que para os apologistas da eficiência se reduz à empregabilidade.

Contrária a essa concepção de trabalho, que aliena e é base de exploração dos detentores de poder econômico, está a compreensão de que o trabalho é condição humana e deveria servir para o bem coletivo, como uma ação consciente e proposital, orientada pela capacidade cognitiva dos seres humanos.

Neste sentido, tanto para o projeto do Banco Mundial quanto para um projeto de emancipação, a Educação ocupa papel central para formação de trabalhadores alienados, estranhados a sua condição criadora no qual o conhecimento tem uso prático e utilitário, portanto mensurável com indicadores de eficiência, uma formação unilateral, ou para a formação omnilateral dos sujeitos, numa perspectiva de plenitude na qual o conhecimento emancipa.

Segundo Frigotto,

[...] formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia (FRIGOTTO, 1996, p. 157).

A estruturação do modelo de gestão gerencial, no qual se incorporam fundamentos da cultura empresarial competitiva tendo como princípios a racionalização do trabalho e a mercantilização dos processos administrativos, é condição para o fortalecimento do Capital. Esse processo não ocorre de forma homogênea e linear, pois coaduna com as diferentes perspectivas que foram sendo adotadas ao longo dos governos tanto federal, quanto estaduais e municipais, ora se enfraquece, ora se fortalece, mas não deixou de ser prática efetiva na gestão pública, os temas “boa governança e boas práticas tornaram-se um mantra da ação governamental” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 310).

A questão é que para o governo conseguir empréstimos de organismos internacionais precisa se comprometer e consentir que estes interfiram direta e

incisivamente nas políticas, bem como alinhar seus projetos às intencionalidades dos credores e gerir os recursos de acordo com diretrizes previstas nos contratos, sendo a Educação a área mais impactada por tais direcionamentos.

A racionalidade do pensamento de mercado é presença marcante nos documentos expedidos pelo BM como diretrizes para a área da educação. Justificado pelo desenvolvimento tecnológico e pela possibilidade de crescimento econômico, o investimento educacional tem objetivos específicos, perpassando a intenção de integrar as classes subalternas às atividades produtivas no menor tempo e com o menor gasto possível (LOUREIRO, 2010, p. 18).

Por ser a Educação uma área estratégica para suprir os interesses do Capital, a concessão do Estado em cumprir as exigências leva ao enfraquecimento de qualquer possibilidade do desenvolvimento de políticas educacionais emancipatórias num processo de formação integral e integradora, universal e inclusiva, já que a meritocracia e individualismo imperam.

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1996, p. 102).

A Educação só se configura como um instrumento de transformação social quando desenvolvida a partir de participação irrestrita da família, dos estudantes e, sobretudo dos docentes em todos os processos de planejamento educacional, inclusive na estruturação das políticas. A lógica proposta pelo Banco desconsidera esses sujeitos e lhes impõe o papel de usuários ou executores de ações que conflitam com interesses coletivos e servem a propósitos de economia e formação para o trabalho alienado.

Segundo Torres,

[...] o ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. (TORRES, 1996, p. 40, grifos da autora)

As políticas educacionais são elaboradas pelos gestores econômicos do Banco Mundial e reduzem o papel dos educadores à aceitação da estrutura imposta e ao cumprimento de metas de eficiência.

A lógica instituída pelo Capitalismo adentra a escola tratando a Educação como mercadoria, mas a efetivação desse propósito não ocorre de forma tranquila, há resistências. A Educação contém em seu movimento tanto o viés emancipatório quanto o conservador. A utilização de sistemas educacionais prontos, com pouco espaço para a coautoria, aliena docentes e educandos, proporciona um ensino descontextualizado, sem criticidade, excludente e conservador.

Historicamente houve disputas e correlação de forças na implantação de projetos; no entanto, o viés conservador tem se avigorado quando a formação se alinha à necessidade do Capital e prima estritamente o desenvolver de um novo perfil do trabalhador, nos moldes da produção flexível, com capacidade de adaptação. Antagônico a essa perversidade há o projeto emancipatório que tem a escola como aliada no processo de formação, um instrumento essencial no processo de transformação da sociedade, pois uma formação integral permite ao indivíduo apropriar-se da realidade e modificá-la.

Apesar de existirem tantos elementos que mostram a complexidade de se construir outras bases econômicas que possam ser contraponto para o processo de globalização da economia, preconizado pelo ideário neoliberal e sua força hegemônica bem edificada no discurso do Capital com suas estratégias de cooptação, é necessário entender que os sujeitos são constituídos histórica e culturalmente a partir da diversidade de condições sociais, bem como constroem representações e significados que dão sentido ao mundo em que vivem. Tais representações são permeadas por valores construídos por meio das relações sociais vivenciadas e é nessa potente afirmação que repousa a semente da resistência.

2.1 FORÇAS POLÍTICAS E A RELAÇÃO DO ESTADO COM O BANCO MUNDIAL

Para desvelar as estratégias e mecanismos utilizados pelo Capital para intervir nas decisões do Estado é necessário compreender as dimensões concretas desse complexo processo, a saber: a dimensão prática se refere à submissão e ao consentimento ao regramento internacional e, a dimensão ideológica, ao que diz respeito ao fortalecimento de um discurso de ineficiência e o interesse na falência do modelo educativo público.

Esse interesse leva à produção da necessidade de uma nova Pedagogia da Hegemonia¹³, ou seja, novas formas de convencimento que elaborem uma Educação assentada nas referências simbólicas e materiais do Capitalismo contemporâneo e possa unificar as forças produtivas em prol da agenda defendida pelos organismos internacionais, abrindo assim caminhos para mercantilização da Educação.

A nova pedagogia da hegemonia procura afirmar o capitalismo como a única solução possível para a humanidade. Em um plano mais geral, tem reiteradamente afirmado a morte do socialismo como projeto político-ideológico; a inexistência de antagonismo entre as classes sociais e a obsolescência do materialismo histórico como método de análise da realidade social contemporânea. Em síntese, as estratégias da nova pedagogia da hegemonia procuram difundir mundialmente a possibilidade da coexistência do mercado com justiça social, conquistada a partir da concertação social (NEVES, 2011, p. 241).

Em seus escritos, Neves (2011), nos alerta que o desenvolvimento do Capital modificam-se também as formas de convencimento. Dessa maneira, até a década de 80 esse processo se dava especificamente por meio de ações de cooptação na burocracia estatal. Hoje existe a criação de espaços para a participação, nos quais as pessoas se sentem participantes, quando na verdade são objetos de uma política de dominação. Esses espaços se configuram como organizações, fundações e institutos empresariais que compõe a terceira via, uma

¹³ O termo baseia-se na obra *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso de Lúcia Maria Wanderley. Na qual a autora desvenda as estratégias utilizadas para escamotear a dominação de classes no Brasil, as novas formas de relação entre os que vivem do trabalho alienado e os donos do capital.

inflexão à direita Social Democrata. Uma tentativa enfadonha de associar o mercado à justiça social.

Empresários de várias frentes do sistema produtivo unem-se em prol da defesa de uma Educação que sirva objetivamente às suas necessidades e, sendo concebida como uma mercadoria, possa também gerar acumulação de forma direta. Segundo Martins (2016), é necessário entender o alinhamento de ações externas e internas em curso no Brasil no contexto da última década.

Assim,

[...] a situação econômica do país no século XXI, faz com que procure incluir novas prioridades na sua agenda: ao lado do crescimento econômico, disponibilidade de mão de obra e de geração de emprego, intensifica-se a formulação de uma nova estratégia de produção internacional, em que estão incluídas as reformas do sistema educacional nacional (MARTINS, 2016, p. 22).

O Brasil reúne hoje condições mais favoráveis do que em outros momentos para a adesão completa à agenda liberal nas políticas educacionais, tanto do ponto de vista econômico e político, quanto de infraestrutura. Dessa forma, a perspectiva é de que aumentem as pressões dos Capitalistas, instituições financeiras e grupos internacionais que acompanham as taxas de crescimento e, a partir de suas necessidades, indiquem suas prioridades para o País.

O Brasil, a maior economia da América Latina, representa uma área com enorme potencial. O crescimento econômico sólido, a evolução do mercado de capitais, o grande interesse de investidores internacionais e empresas locais que buscam expandir mundialmente fazem com que o Brasil seja de importância vital para a *Goldman Sachs*. Por essa razão, a *Goldman Sachs* vem estabelecendo presença cada vez maior no Brasil, o que nos possibilita oferecer aos clientes – tanto *onshore* quanto *offshore* – os produtos e serviços de que eles precisam para alcançar seus objetivos. (GOLDMAN SACHS, n.a.).

Um exemplo concreto dessas pressões vem da *Goldman Sachs*¹⁴ e a recomendação que esta fez ao governo brasileiro para que realizasse reformas estruturais, como a fiscal e a política de comércio e, sobretudo, que melhorasse a condição geral da Educação.

¹⁴ A Goldman Sachs é um grupo financeiro internacional, sediado em Nova York, veio para o Brasil em 1995, com enfoque inicial no estabelecimento do seu negócio de consultoria em fusões e aquisições.

A relação do Estado com os organismos internacionais é carregada de contradições e seria ingênuo afirmar que é uma relação tranquila e de subalternidade imediata. Para avançar em seus propósitos os organismos internacionais inserem intelectuais em espaços de poder e universidades. Dessa forma, de um lado os governos recebem as pressões inerentes ao Capital para a definição das reformas e do outro encontram pesquisas e produções que fortalecem a decisão por implantar mudanças, as quais os discursos apregoam como inovadoras.

A presença de um grupo de intelectuais representantes do projeto educacional do Banco Mundial não é uma estratégia nova. No entanto, no cenário atual, além dos tradicionais executivos da Educação entram em cena os próprios empresários. Com a presença e o aparato empresarial, o projeto burguês se fortalece, tamanha é sua capacidade de influenciar, mobilizar e construir consensos. “[...] tais sujeitos, em seu conjunto buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional” (MARTINS, 2016, p. 27).

Para Gramsci (1987) a economia articula-se organicamente à política, a ideologia ou cultura num movimento dialético, portanto, não se pode analisar estrutura e superestrutura do Estado de forma mecânica. Neste sentido, tais articulações produzem seus intelectuais e tais sujeitos fortalecem a hegemonia nas esferas política e ideológica.

Há constante tensão e movimentos contra hegemônicos, por isso a preocupação em construir um arcabouço intelectual que justifique a ideologia do Capital e enfraqueça possibilidades de crise hegemônica. Justifica-se então a necessidade de construir estratégias para obter consensos, no sentido de fortalecer a hegemonia e evitar embates e crise, pois a “classe dominante consegue não só manter a dominação, mas manter o consenso ativo dos governados” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 28)¹⁵

Segundo Carnoy (1988), o que Gramsci chama de crise da hegemonia é o enfraquecimento do Estado, o que gera uma crise de autoridade causada por atos impopulares das classes dominantes ou aumento do ativismo político das

¹⁵ Aqui as autores se referem a Gramsci.

massas. Em relação ao papel dos intelectuais, Gramsci discorre sobre os intelectuais tradicionais, que em sua maioria atuam em prol da classe dominante e a formação dos intelectuais orgânicos de origem proletária, que se apropriam do conhecimento e não perdem de vista sua origem de classe.

Os Governos Neoliberais da Terceira Via adotam a formação dos professores como uma estratégia para consolidar sua ideologia. Esse processo desenvolvido por diversas estratégias tem como objetivo construir um discurso educacional que congregue diferentes correntes e contribua para o consenso sobre os rumos da política educacional do País.

Compreendidas como aparelhos privados de hegemonia, as instituições educacionais têm papel destacado na elevação cultural das massas e não formação de intelectuais do novo tipo. Não é sem razão que, preocupados com a manutenção das relações sociais de produção capitalista, empresários assuem assento não só em conselhos que definem políticas educacionais, mas também em comitês de governança na área da educação e, mesmo, na de formação do professor. (SHIROMA, 2014, p. 32).

Neves (2011) aponta para a questão dos financiamentos por meio de editais como uma estratégia de sedução dos professores universitários, uma vez que satisfazem individualmente os pesquisadores e possibilitam a criação de ilhas de excelência na pesquisa. Neste sentido, os editais são eficientes instrumentos da Pedagogia da Hegemonia. Segundo a Autora, o mesmo acontece com os professores da Educação Básica, que acessam também de forma sedutora os cursos de Educação a Distância os quais propagam hegemonicamente o discurso de uma educação conservadora e pragmática, corroborante de princípios de eficiência e racionalidade.

A Educação torna-se cada vez mais empresarial, com parcerias, projetos, campanhas e movimentos cada vez mais aderentes e “simpáticos” à sociedade, sobretudo aceitos pelo mundo acadêmico com maior facilidade.

Na conjuntura brasileira recente torna-se importante compreender o conceito de Sociedade Civil, tanto na perspectiva Gramsciniana, tanto nas reconfigurações que o Capital dá a ela, sobretudo na chamada “Terceira Via”, estratégia adotada para estabelecer consensos por meio do estabelecimento de das “parcerias” entre Estado e iniciativa privada.

O “terceiro setor” seria o espaço de harmonização das relações e interesses. O discurso da cidadania ativa corrobora para a conformação de premissas neoliberais como o individualismo e o empreendedorismo, sendo essa uma estratégia para redefinir de forma pacífica, por meio da hegemonia, a arquitetura do Neoliberalismo e, por consequência, de reestruturação da vida econômica política e cultural na contemporaneidade.

A pesquisadora Erika Moreira Martins (2016) dedicou-se a pesquisar um desses movimentos, o chamado Todos Pela Educação (TPE) e como o empresariado brasileiro tem determinado a política brasileira. Embora estudar a especificidade do movimento não seja objeto dessa dissertação, é importante destacar alguns ramos e corporações envolvidas, pois é possível fazer analogias e facilitar a compreensão acerca da força e da concepção do projeto apoiado por organismos internacionais.

O Movimento é composto por empresários de vários segmentos e, em tese, a maioria deles não teria como objeto de atuação a Educação, conforme a Tabela 2.

TABELA 2 – PRINCIPAIS GRUPOS DE EMPRESÁRIOS APOIADORES DO TPE

Segmento	Principais grupos que aderiram TPE
Indústria	Grupo Gerdau; Votorantim; Metal Leve S.A; Grupo Camargo Correa; Suzano Holding S.A; Irmãos Klabin; Grupo Orsa; Grupo Odebrecht; Ambev
Financeiro	Grupo Itaú/Unibanco; Bradesco/Santander; Citbank
Comércio e Serviços	Grupo Pão de Açúcar; Grupo Dpaschoal; Grupo Graber
Comunicação	Organizações Globo; Grupo Abril; Grupo RBS de Comunicação; TVI/ Rede Bahia; Grupo Bandeirantes; Grupo Ypi; Lew Lara
Tecnologias e telecomunicações	Telefônica; Grupo Promon
Educação	Grupo Positivo; Yazigi Internexus

FONTE: MARTINS, 2016.

A partir dessas informações é possível verificar ramos distintos de atuação, bem como a inferência a respeito dos interesses dessas corporações. O primeiro diz respeito aos meios de oferta. Para esse conjunto de corporações a Educação é concebida como mercadoria, pois visa lucrar com a oferta de serviços educacionais por meio da oferta de vagas presenciais ou à distância, da venda de materiais pedagógicos e pacotes educacionais. Com franquias educacionais e consultorias voltadas para gestão na Educação o “próprio Banco Mundial tem se beneficiado, por meio da sua empresa, a *International Finance Corporation (IFC)*¹⁶ que investe no “desenvolvimento econômico” dos países através do setor privado” (BARRETO, 2014, p. 5). A IFC é uma instituição global fundada e sediada em Washington, presente em 184 países-membros em todo o mundo. Esta empresa é responsável por promover o desenvolvimento econômico dos países através do setor privado.

Para Gentili,

[...] o sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem de mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis. Os empresários, não são apenas homens exitosos, o sistema educacional melhoraria quase de forma automática, graças aos recursos financeiros que os “padrinhos” distribuíram e aos princípios morais da quase mágica e todo-poderosa filosofia da qualidade total que eles difundiram na comunidade escolar (GENTILI, 1998, p. 26).

Outro aspecto diz respeito à finalidade da Educação que, na lógica do empresariado, é concebida de forma utilitária como um mecanismo de formação de mão de obra para o sistema produtivo promover a oferta de matrizes curriculares adequadas, visando à formação do perfil de trabalhador que atenda às necessidades do mercado. É a redução da Educação à serviço do mercado, a Educação reduzida ao ensino de rudimentos para servir ao Capital.

Contrária a essa perspectiva utilitária está a defesa da Ciência da Educação como possibilidade concreta da classe trabalhadora construir outra base societária. Como bem diz Saviani (2013, p. 11), a “Educação é um

¹⁶

Disponível

em:

<http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp_ext_content/ifc_external_corporate_site/home>. Acesso em: 21 dez. 2017.

fenômeno próprio dos seres humanos, assim compreender a natureza da Educação, passa pela compreensão da natureza humana”.

O cerne dos direcionamentos do Banco Mundial é o ensino. Neste sentido, é necessário estabelecer a crítica ao reducionismo sobre do papel da Educação na formação humana, no qual o ato educativo é resumido a um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino. O conhecimento acumulado e construído socialmente passa a ser instrumental e, portanto, desumanizador, pois tira do sujeito a possibilidade de se apropriar de um conjunto de elementos necessários para o desenvolvimento de uma compreensão da vida na sua totalidade.

2.2 METODOLOGIA GERENCIAL NOS ACORDOS E INTERVENÇÕES DO BANCO MUNDIAL

O atual Governador do Estado do Paraná, Carlos Alberto Richa, eleito em 2010 e reeleito em 2014 pelo PSDB, tem buscado aplicar os preceitos da Nova Gestão Pública, acompanhando a tendência mundial em governos neoliberais; “essa nova gestão pública, visa mudar o Estado e, para isso, inspira-se sistematicamente em lógicas de concorrência e métodos de governos empregados na iniciativa privada, sua intenção é ‘reinventar’ o Governo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301).

Trata-se de aplicar os mesmos procedimentos gerenciais adotados pela iniciativa privada com o argumento de que haverá ampliação da qualidade. A capa dos documentos orientadores da parceria estabelecida entre o Banco Mundial e o Estado do Paraná comunica com clareza a identidade da proposta, dando os contornos gerenciais e pragmáticos inerentes aos processos desenvolvidos nas empresas e corporações.

A questão que se coloca é de que as corporações possuem sua finalidade de acúmulo, com natureza de sociedade anônima ou limitada, suas ações estratégicas e operacionais estão fundamentadas em uma missão vinculada

quase sempre à expansão e lucratividade, considerando os anseios de seus *stakeholders*¹⁷.

O Paraná adotou um modelo de gestão matricial, baseado em resultados, que se expressam de forma prática por meio dos contratos de gestão com as ferramentas estratégicas como a orçamentação por produto, contabilidade gerencial e normatização do trabalho. Esse modelo se estrutura por contratualização de resultados, em outras palavras, consiste na utilização instrumentos de gestão, nos quais os diversos setores da administração se comprometem a qualificar os seus serviços.

Em tese, numa perspectiva idealista, poderia ser uma boa alternativa, na prática social concreta esse caminho pode se configurar como uma armadilha, já que os contratos, em sua maioria são firmados com a iniciativa privada e podem deixar o governo literalmente de “mãos atadas”, isto é preso a cláusulas contratuais. A possibilidade de modificar “a rota” das políticas fica restrita, com penalidades e restrições financeiras ao Estado.

Desta forma, percebe-se que a superestrutura é muito mais complexa do que vislumbra o pensamento pragmático. As relações e conflitos de interesse existentes, o chamado “choque de gestão”, pressupõem uma máquina administrativa funcionando mecanicamente, sem essas contradições e jogos de interesse. É um estado descolado das relações concretas da vida e uma gerência que cabe nos modernos sistemas de controle, mas não chega à concretude da vida cotidiana das pessoas. É uma administração abstraída das lutas e forças que compõe a sociedade.

Essa transposição de modelos de gestão para as ações de natureza pública por meio do desenvolvimento de políticas gerenciais ganha contornos de perversidade, pois não há como conformar os interesses e a maioria de seus *stakeholders* não é contemplada. Não é possível racionalizar processos educativos, tangenciar conhecimentos acadêmicos ou estabelecer uma régua que possa medir objetivamente as subjetividades inerentes à natureza da Educação e dos processos de ensino.

¹⁷ **Stakeholder** significa público estratégico e descreve uma pessoa ou grupo que tem interesse em uma empresa, negócio ou indústria, podendo ou não ter feito um investimento neles. Em inglês *stake* significa interesse, participação, risco. *Holder* significa aquele que possui.

Essa opção tem como uma de suas consequências a precarização de investimentos em políticas sociais mais amplas, cujos resultados não são imediatos ou mensuráveis. Políticas sociais, cujos resultados que não possuam tangibilidade, não se adequam às matrizes e planilhas nas quais se pautam os processos e procedimentos lineares.

A opção do Governo paranaense lhe dá a condição de pleitear recursos de organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mas atrela a concessão de empréstimos à exigência de adoção de políticas e práticas gerencialistas para projetos e ações.

Para que realmente der certo [...] será 'investido recursos na capacitação dos servidores, controle dos gastos, modernização na gestão da folha de pagamento, saneamento das finanças, qualidade fiscal e contratualização dos resultados' (PARANÁ, 2012, p. 3).

Essa afirmação encontra materialidade nos documentos que se originam do contrato estabelecido entre o Estado do Paraná e o referido Banco, no dia 12 de dezembro de 2013.

O Banco concorda em emprestar ao Mutuário, nos termos e condições estabelecidos ou referidos no presente Contrato, a quantia de 350 milhões de dólares, (\$350.000.000), montante que pode ser convertido ao longo do tempo através de uma Conversão De Moeda, de acordo com as disposições da Seção 2.07 do presente Contrato ('Empréstimo'), para auxiliar no financiamento do custo do projeto descrito no Anexo 1 do presente Contrato (PARANÁ, 2013, p. 1).

A lógica adotada para a gestão desse recurso financeiro está estabelecida no *Plano Multissetorial do Estado do Paraná*¹⁸, documento que define as prioridades, forma de investimento e as diretrizes operacionais para uso os recursos oriundos do BIRD. A gestão do Plano está definida no *Manual Operativo do Projeto* (MOP), sendo esse um importante elemento para a análise acerca da concepção de gestão adotada pelo governo.

O Manual Operativo do Projeto (MOP) tem por objetivo orientar a Secretaria de Estado e Coordenação Geral (SEPL) na gestão do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, bem como as

¹⁸ O Plano Multissetorial é um conjunto de documentos disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>.

Secretarias Estaduais e Autarquias Públicas envolvidas na implementação dos programas e ações que o integram, tendo em vista os compromissos assumidos no âmbito do Acordo de Empréstimo firmado entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento BIRD e o Estado do Paraná (PARANÁ, 2014, p. 11).

Na introdução do Projeto Multissetorial para o desenvolvimento do Paraná há, de forma objetiva, a definição da abordagem metodológica que deve reger o programa, a SWAP¹⁹, que são instrumentos financeiros utilizados para minimizar riscos de prejuízo.

A palavra inglesa significa 'troca'. Portanto, um contrato de *swap* é um contrato de troca. No mercado financeiro, essa mudança se refere à troca do índice de reajuste. Por exemplo, se uma empresa tem uma dívida cujo valor é corrigido pela inflação, ela pode, por meio de um contrato de *swap*, fazer com que o montante a ser pago seja atualizado pela cotação do dólar. [...] O contrato de *swap* pode ser firmado entre duas empresas interessadas em trocar seus respectivos 'riscos' ou pode ser intermediado por uma instituição financeira, o que é mais comum. Normalmente os contratos de *swap* são feitos em busca de maior segurança para pagamento dos passivos ou em busca de ganhos financeiros, já que a troca de indexadores pode alterar muito os valores. Se há uma desvalorização da moeda, se ocorre queda na taxa de juros, ou alta da inflação, tudo isso afeta o valor a ser pago ou recebido, beneficiando um dos signatários do *swap* e prejudicando o outro (IPEA, 2005, p. 1).

Segundo apresentação veiculada no site¹⁹ do Tribunal e Contas do Estado do Paraná a abordagem SWAP é um "mecanismo de apoio a programas setoriais, com objetivos de desenvolvimento de longo prazo. É comumente aplicada a empréstimos de investimento específico ou programático" (PARANÁ, 2013). O material também menciona as principais características da SWAP, dentre as quais a possibilidade de alocação mais racional e flexível dos resultados e a peculiaridade da aplicação da SWAP no Brasil com foco em resultados.

Analisar a abordagem adotada pelo agente financiador, nesse caso o Banco Mundial, permite a compreensão dos mecanismos de atrelamento do ente financiado – o Estado do Paraná. O controle realizado a partir da matriz é mais detalhista do que o tradicional e requer maiores consentimentos por parte do Governo, já que os recursos são liberados a partir do cumprimento de metas e resultados estabelecidos pela instituição financeira.

¹⁹ Disponível em: <<http://www1.tce.pr.gov.br/multimidia/2011/11/pptx/00237401.pptx>>.

No site do Banco Mundial²⁰ (2017) é possível ver um comunicado à imprensa com o seguinte Título: *Banco Mundial/Brasil - Reforma dos Serviços Públicos e da Gestão Fiscal para Beneficiar 10 milhões de Pessoas no Estado do Paraná* o qual diz que o empréstimo [...] apoiará uma reforma multissetorial que visa melhorar a gestão fiscal do estado e promover a modernização de seus serviços públicos.

A QUADRO 3 mostra um quadro comparativo entre a metodologia tradicional de financiamento e a SWAP, nele nota-se o aumento do nível de controle das ações e o total atrelamento ao programa de governo. Na SWAP o gestor público fica engessado e a liberação de recurso é atrelada ao cumprimento de ações específicas, as quais se vinculam a estratégias mais amplas e abrem caminho para a exploração de capital. A questão é que esse formato o controle extrapola o uso racional e transparente do recurso financeiro, o que seria natural em um empréstimo, o controle, nesse caso é da diretriz político-ideológica.

QUADRO 3 — COMPARAÇÕES METODOLÓGICAS²¹

Tradicional	SWAP
Objetivo: escopo estreitamente definidos, atividades específicas e custos do projeto associados às atividades.	Objetivo: escopo e atividades no âmbito de programas existentes e custos do projeto associados ao programa.
Aquisições: (i) regras do Banco – pregão eletrônico até os limites de NCB; (ii) plano de aquisições.	Aquisições: (i) regras do Banco – convite, tomada de preços, concorrência e pregão eletrônico até os limites de NCB; (ii) plano de aquisições customizado.
O Banco financia um percentual de transações (<i>pari passu</i>). Pode requerer contrapartida específica para o projeto	O Banco financia um percentual do programa do Governo. O conceito de contrapartida não é relevante.
Indicadores são utilizados para monitoramento do projeto.	Indicadores são utilizados para monitoramento e desembolsos
Desembolsos baseados em despesas elegíveis e transações (contratos), realizados ao longo do projeto uma vez que as licitações tenham sido concluídas.	Desembolsos mais rápidos, baseados em despesas elegíveis considerando cumprimento de indicadores. Normalmente semestrais.

²⁰ Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>.

²¹ Disponível em: <www1.tce.pr.gov.br/multimedia/2011/11/pptx/00237401.pptx>.

Vinculação entre despesa elegível e os recursos do Banco.	Pode haver desvinculação entre despesas elegíveis apresentadas e os recursos do Banco.
---	--

FONTE: Adaptado de apresentação em PPT intitulada *A Abordagem SWAp Programa com Enfoque Setorial Amplo*, disponível no site do TCE.

Ainda na sua introdução o projeto Multissetorial deixa clara a adoção dessa abordagem e a existência de mecanismos de controle e monitoramento, para além da transparência, com o uso do recurso, o que seria aceitável vindo de um banco. Além disso, os relatórios vinculados ao andamento do contrato apontam para o não cumprimento das metas educacionais e a renegociação dos valores e prazos, o que na prática, em médio prazo, pode trazer risco à autonomia financeira do Estado, por tratar-se de um empréstimo.

O Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná adotará uma abordagem setorial ampla (SWAP1), apoiando ações prioritárias das Secretarias Estaduais de Educação, Saúde, Agricultura, Meio Ambiente, Fazenda, Administração e Previdência e Planejamento (PARANÁ, 2014, p. 11).

O mesmo documento, ainda na sua introdução, apresenta sem sutilezas essa relação da seguinte forma:

Objetiva tornar mais justo e ambientalmente sustentável o acesso a oportunidades de desenvolvimento econômico e humano, por meio da modernização da gestão do setor público e da gestão da receita no Estado do Paraná. [...] 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**. [...] Essa estratégia trará benefícios para os outros dois pilares do plano de governo: Desenvolvimento Integrado, que inclui, entre outros, os setores de agricultura e meio ambiente; e Desenvolvimento Humano, que contempla setores como a saúde e a educação. (PARANÁ, 2014, p. 11, grifos nossos).

O Plano Multissetorial possui uma linguagem simples e linear como a maioria dos documentos e manuais utilizados na área da administração, sendo as regras estabelecidas para os processos objetivas, assim como os mecanismos de avaliação e monitoramento dos resultados.

[...] a fixação de diretrizes políticas e de rígidos cronogramas operacionais. Na fase de execução, o Banco supervisiona e avalia a utilização e os resultados dos empréstimos, de forma a garantir que

atendam às pré-condições do acordo e que os objetivos sejam executados em consonância com as políticas econômicas, financeiras, sociais e ambientais acordadas entre o Banco e o mutuário (BANCO MUNDIAL, 2009 apud FONSECA, 2010, p.145).

Ao analisar o conjunto de documentos percebe-se o quanto a gestão pública fica atrelada e sem autonomia, de forma que todas as ações e resultados tenham de ser pactuadas com o Banco. Tais medidas e metas balizam a definição das políticas públicas de diferentes áreas, muitas das quais impactam a Educação, embora não estejam vinculadas diretamente à pasta, como, por exemplo, a reestruturação das políticas de gestão de pessoas, que no Manual Operativo está definida como atribuição da pasta de Planejamento. Essa diretriz tem impactado o funcionalismo público, em especial na vida dos professores públicos estaduais e tem sido objeto de resistência e pauta sindical.

O Plano está dividido em dois componentes: Um deles intitulado *Promoção Justa e ambientalmente Sustentável do desenvolvimento econômico e Humano* que está estruturado em nove programas e ações finalísticas e, o outro, *Assistência Técnica para a Gestão Pública Mais Eficiente* que discorre sobre o apoio financeiro e técnico para a implantação das ações e projetos do Componente 1 e modernização da gestão como detalha o QUADRO 4.

QUADRO 4 – RESUMO DO PLANO MULTISSETORIAL PARA DESENVOLVIMENTO DO PARANÁ

Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná	
<p>Componente 1</p> <p>Promoção justa e ambientalmente sustentável do desenvolvimento econômico e humano.</p> <p>Subcomponente 1.1</p> <p>Desenvolvimento rural sustentável:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Programa de desenvolvimento econômico territorial (SEAB, EMATER e ITCG) b) Programa de gestão do solo e água e microbacias (SEAB, EMATER e ÁGUAS PARANÁ) <p>Subcomponente 1.2</p> <p>Gestão Ambiental e de Riscos e Desastres:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Programa de modernização do licenciamento ambiental; (SEMA, IAP e ÁGUAS PARANÁ) b) Programa de fortalecimento da gestão de riscos de recursos naturais e antrópicos; (SEMA, IAP e ÁGUAS PARANÁ e DEFESA CIVIL) <p>Subcomponente 1.3</p> <p>Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Programa de avaliação da aprendizagem (SEED) b) Programa Formação em Ação (SEED) c) Programa Renova Escola (SEED) <p>Subcomponente 1.4</p> <p>Saúde</p>	<p>Componente 2</p> <p>Assistência técnica para gestão pública mais eficiente e eficaz.</p> <p>Subcomponente 2.1</p> <p>Qualidade Fiscal (SPL e SEFA)</p> <p>Subcomponente 2.2</p> <p>Modernização Institucional (SEPL e SEAP)</p> <p>Subcomponente 2.3</p> <p>Gestão mais eficiente dos recursos humanos (SEPL e SEAP)</p> <p>Subcomponente 2.4</p> <p>Apoio à agricultura de baixo impacto ambiental (SEPL e SEAB)</p> <p>Subcomponente 2.5</p> <p>Apoio a modernização do Sistema de Licenciamento Ambiental ((SEPL e SEMA)</p> <p>Subcomponente 2.6</p> <p>Apoio a gestão de riscos naturais e antrópicos ((SEPL e SEMA)</p> <p>Subcomponente 2.7</p> <p>Educação (SEED e SEPL)</p> <p>Subcomponente 2.8</p> <p>Saúde (SEPL e SESA)</p>

a) Programa de urgência e emergência (SESA)	
b) Programa Mãe Paranaense (SESA)	

FONTE: MANUAL OPERATIVO DO PLANO MULTISSETORIAL, VOLUME 1.

O quadro traz um resumo dos projetos e programas a serem implantados no Paraná em troca de financiamento²² do Banco Mundial. Todo o planejamento estratégico da Gestão Beto Richa está pautada nesse demonstrativo. As ações e tarefas definidas para cada projeto constam em planilhas de reembolso e é pela existência desse mecanismo que se pode inferir que o contrato de empréstimo (PARANÁ, 2013) é também um consentimento para a implantação das políticas do Banco Mundial e, por consequência, do mercado financeiro internacional.

Se a análise de projetos da Educação for realizada de forma isolada não se tem clareza da totalidade, já que a matriz atinge todas as áreas da administração pública e para a compreensão de seu conteúdo e estabelecimento de correlações entre elas, se faz necessário um estudo mais aprofundado dos impactos dessa adoção para a efetivação de políticas públicas emancipatórias. A esse respeito Freitas (2016) nos dá uma importante contribuição ao trazer a experiência Americana, que é gerencialista e utiliza a avaliação em larga escala como principal mensurador de qualidade.

O problema americano e que também temos por aqui é de concepção de educação. Criou-se um sistema de controle pedagógico acoplado a um controle de gestão que sufoca as escolas, seus profissionais e alunos. Há mais de dez anos aplicando toda sorte de pressão sobre suas escolas e seu magistério, os americanos não conseguiram melhorar a educação nacional de forma equitativa e multidimensional, com uma formação humana ampliada que permitisse o crescimento das várias dimensões de desenvolvimento de suas crianças (FREITAS, 2016, p. 145).

No caso do Paraná, a transposição do “modelo” gerencial empresarial para a administração pública tem ocorrido de forma explícita, incluindo a escola, que utiliza sistemas de gerenciamento centralizado para as demandas cotidianas e, ao mesmo tempo, recebe recursos públicos e arrecada da sociedade civil por

²² Conforme notícia publicada no jornal Gazeta do Povo. <<https://conta.gazetadopovo.com.br/assine/?referrer=http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/apos-9-anos-sem-emprestimos-parana-negocia-r-17-bilhao-anih5qqh0y17c5>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

meios de associações de pais e professores, alimentando assim, uma falsa ideia de autonomia e gestão participativa. Gentili (1998) discorre acerca da alternativa proposta pelos neoliberais que é de centralização do controle pedagógico, no que diz respeito a currículos e avaliações e da (des) centralização de financiamento.

No que diz respeito à Educação as linhas de ação definidas para o Estado do Paraná vêm ao encontro das recomendações contidas no documento o *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2010), o qual traz uma análise dos ditos avanços ocorridos na Educação Brasileira a partir da intervenção do Banco nas políticas educacionais do País, conforme adjetiva o texto, houve *audácia* na definição de metas.

A forte função normativa do Ministério da Educação abrange novos padrões para professores, programas de formação profissional de professores de mais alta qualidade, e seleção de livros escolares. O apoio a investimentos inclui programas tais como o Mais Educação e a expansão das escolas técnicas federais. O governo federal também tem apoiado firmemente a inovação – seja o planejamento em nível de escola com o FUNDESCOLA, o ensino multiseriado da Escola Ativa, ou o apoio ao planejamento estratégico das administrações estaduais e municipais de educação com o PAR. Uma onda de reformas inovadoras também tem acontecido ao nível dos estados e municípios – que têm a responsabilidade fundamental de fornecimento da educação infantil, ensino fundamental e médio no Brasil. (World Bank, 2010, p.3)

Segundo este relatório ocorreram avanços significativos no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, o que não coloca o País numa condição de vanguarda devido ao enorme déficit em que se encontrava. O documento reforça a necessidade de continuar investindo com ênfase em desempenho e proficiência cognitiva tendo como balizadores mecanismos de monitoramento construídos a partir de indicadores de avaliações externas, para que a Educação Brasileira chegue a um patamar competitivo num contexto mundial. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

O relatório enfatiza a “Revolução Gerenciada²³” da Educação Brasileira e relata em três capítulos a agenda definida, os avanços de proficiência e a necessidade de convencimento de Estados e Municípios na adesão da agenda futura. Diz o relatório:

[...] examina como que a educação brasileira hoje se compara à de outros países da OCDE, América Latina e Ásia. Enquanto o Brasil está mudando, o resto do mundo também não está parado. Este capítulo examina o desempenho do sistema educacional em três funções principais: i) o desenvolvimento das habilidades da força de trabalho para gerar crescimento econômico sustentável; ii) a contribuição para a redução da pobreza e da desigualdade através do fornecimento de oportunidades educacionais para todos; e iii) a transformação de gastos educacionais em resultados educacionais – sobretudo em aprendizagem estudantil (WORLD BANK, 2010, p. 2).

Ainda no sumário executivo, o documento trata da Educação Brasileira em um mundo competitivo e da necessidade de qualificar a força de trabalho para atingir padrões internacionais. “O Brasil está muito longe de alcançar os níveis médios de aprendizagem, as taxas de conclusão do ensino médio e a eficiência do fluxo estudantil dos países da OCDE e outras nações de renda média”. (WORLD BANK, 2010, p. 2). Daí o foco na proficiência, nos exames em larga escala, exigências do Banco e que, em consequência disso, chegam às escolas por meio das diretrizes e adoção de mecanismos de planejamento educacional e de avaliação construídos à luz da qualidade total.

A Educação como mercadoria e a formação pragmática e utilitarista estão presentes em linha do documento. Os itens analisados como primordiais para melhorar a educação brasileira são:

- a) Qualificar a força de trabalho;
- b) Redução da pobreza e desigualdade;
- c) Eficiência do gasto em educação.

O sumário executivo do *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* que está amplamente divulgado traz uma síntese da visão do Banco

²³ A expressão *Revolução Gerenciada* é utilizada no relatório. No entanto o termo também tem ligação com o livro do ex-ministro de educação: SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

Mundial sobre a Educação Brasileira, no entanto somente na análise da obra na sua íntegra é que se consegue estabelecer com maior fundamento as correlações entre a pauta do Banco e as exigências impostas aos Estados e Municípios que buscam empréstimos educacionais junto ao organismo. O documento está dividido em três capítulos:

QUADRO 5 – SUMÁRIO DO RELATÓRIO ACHIEVING WORLD - CLASS EDUCATION IN BRAZIL - THE NEXT AGENDA

Capítulo 1: A Educação Brasileira 1995-2010: A transformação

- Reforma do financiamento da Educação
- Avaliação dos Resultados
- Redução do Custo da Educação para crianças pobres
- Fiscalização Federal
- Conclusão

Capítulo 2: Educação Básica no Brasil: Respondendo ao Desafio?

- Atendendo às necessidades da Economia do Século XXI
- Reduzindo a Desigualdade e a Pobreza
- Transformando Gastos em Aprendizado
- Conclusão

Capítulo 3: Educação Básica no Brasil 2012- 2021: A agenda Futura

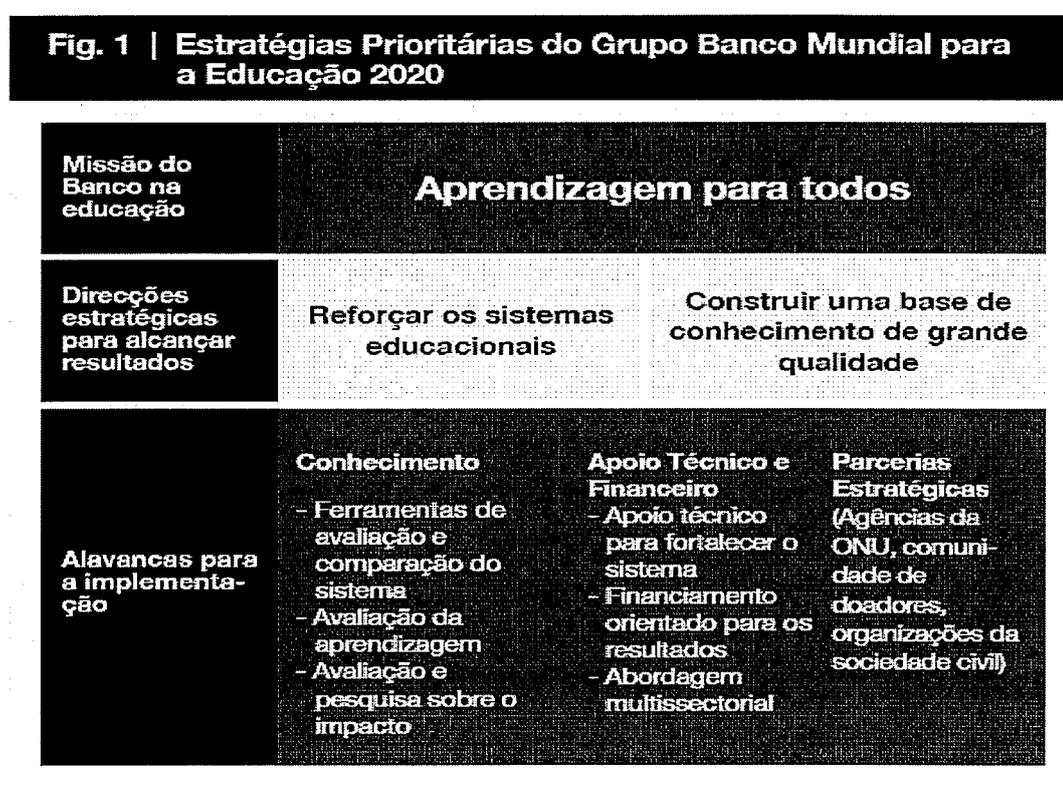
- Melhorar a Qualidade dos Professores
- Fortalecer a Educação na Primeira Infância
- Capacitar a Força de Trabalho do Século XXI
- Melhorar a Qualidade do Ensino Médio
- Maximizar o Impacto Federal e Aproveitar o Laboratório Brasileiro de Ação Educacional

FONTE: THE WORLD BANK, 2012.

Uma leitura no sumário já situa o leitor acerca da perspectiva teórica adotada para definir os rumos da Educação. A linguagem é gerencial e pragmática e o projeto educativo a que se refere é da Educação utilitarista e pragmática, um mero instrumento para o desenvolvimento econômico. O perfil desejado é o do sujeito preparado para o desempenho no mercado de trabalho, que por meio da educação apreende e se apropria de competências e habilidades para o trabalho alienado.

Outro documento recente do Banco, denominado *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo*²⁴, também sinaliza o enfoque na aprendizagem para o enfrentamento dos desafios oriundos do sistema produtivo sob o argumento da “[...] garantia de que todas as crianças e jovens [...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

FIGURA 1 – ESTRATÉGIAS PRIORITÁRIAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO 2020



FONTE: ESTRATÉGIA PARA 2020 – BANCO MUNDIAL, p. 8.

A principal estratégia do Banco para as próximas décadas é investir pesadamente em reformas educacionais dos sistemas de ensino com enfoque em proficiência. Tais estratégias virão acompanhadas de modernos mecanismos de

²⁴ *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020.*

controle, como plataformas, sistemas e indicadores quantitativos de resultado e impacto, assim como instrumentos reguladores de processo – como é a própria a matriz SWAP – implementados de forma unilateral aos países ou entes federados. “O Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Adotando uma perspectiva economicista e reducionista, numa lógica binária e pragmática da Matemática²⁵, sob o discurso de neutralidade e objetividade científica o documento possui enorme fragilidade ao não contemplar as causas estruturais que produzem as desigualdades educacionais.

Em consonância com o gerencialismo o documento orienta para a busca de resultados, com centralidade em metas, estratégias e planos, fundamentando-se numa retórica tecnicista sem qualquer reflexão ético-política dos elementos que produzem a má qualidade educacional que, nesta ótica, se mede por indicadores quantitativos.

No caso do Paraná, as ações governamentais no sentido de implementar algumas das recomendações, embora com resistências, vem ocorrendo gradualmente. O processo de Revisão dos Planos de Carreiras dos Professores é um exemplo concreto desse atrelamento, havendo no documento uma defesa meritocrática, premiações por desempenho e o fim da estabilidade e incentivos financeiros para quem desenvolver práticas inovadoras. Segundo o documento. “a grande maioria dos sistemas educacionais tem como características a estabilidade definitiva no emprego, as escalas de pagamentos rígidos e uma progressão na carreira muito pouco atraente” (WORLD BANK, 2011, p. 59).

A existência de resistências em relação à efetivação de algumas medidas adotadas pelo Governo é uma afirmação que se faz a partir da premissa de que toda e qualquer política encontra resistências no seu percurso, pois todo processo histórico carrega em si o movimento da contradição e do antagonismo; em que pese o fato de que essa construção de política possua estratégias e processos de dominação ideológica cada vez mais sofisticados, os quais enfraquecem as

²⁵ Estudos em Educação Matemática trazem a perspectiva materialista da área, como uma ciência construída socialmente, na qual o número, as regularidades e o padrão são problematizados, assim sendo, a matemática pode contribuir para outras leituras de mundo.

possibilidades de luta. As modificações ocorridas na dimensão da carreira docente trouxeram perdas à categoria, avanços conseguidos com luta e negociação foram suprimidos, usando inclusive a repressão.

Esse enfraquecimento da organização dos professores, em partes, se efetivou por uma dimensão ideológica que fez com que a sociedade não apoiasse a causa como em outros momentos da história. É necessário que haja uma reorganização das estruturas de luta para que se constitua outras possibilidades de enfrentamento.

Outra dimensão de resistência se dá no plano do projeto político pedagógico das escolas. Sem essa força coletiva as possibilidades de resistência se esvaem, pois o Governo tem adotado um discurso de responsabilização dos professores pela precarização e má qualidade do ensino do Estado e, paulatinamente, vai reestruturando as políticas de valorização e formação dos professores adequando-as às orientações do Banco Mundial

Conforme já apresentado, o Banco Mundial (2010) traz como um desafio “aproveitar o laboratório de ação educacional brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência”, o que nada mais é do que o incentivo à adoção de políticas meritocráticas para o desenvolvimento da carreira dos professores, a aplicação de provas de aferição aprendizagem e incentivo ao envolvimento da iniciativa privada.

Freitas (2009) faz importantes contribuições acerca da questão da qualidade da escola, seus profissionais e a Cultura da Auditoria, dizendo que o

[...] problema com a responsabilização (accountability) é que ela impôs sérias consequências para alunos, educadores e escolas com base em pontuações que podem refletir erros de medida, erros estatísticos, variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes (FREITAS 2009, p. 292).

Segundo Silva e Carvalho (2014), no campo educacional, a *accountability* pode ser caracterizada como uma transferência de responsabilidade da manutenção das escolas por meio da captação de recursos financeiros pelos próprios responsáveis e não mais dependendo do subsídio governamental, bem como a sua concorrência no mercado estabelecida pelas avaliações em larga

escala e, conseqüentemente, o seu *rankeamento*. A escola é cada vez mais responsabilizada pelo seu sucesso ou seu fracasso, uma vez que os governos consideram os recursos disponibilizados suficientes para que progridam e se desenvolvam.

Para cada item apresentado no documento é possível estabelecer inúmeras relações com a concretude da realidade vivenciada na Educação pública paranaense nos últimos anos, especialmente após a assinatura do empréstimo. O confronto entre a dimensão ideológica e a filosófica do projeto defendido pelo Banco Mundial – ou seja, pelo Capital – e uma proposta emancipatória de Educação pode ser realizado em cada linha do documento. Desde debates sobre dos processos de gestão até a Reforma do Ensino Médio, defendida no documento, sobretudo na simplificação curricular e exclusão de componentes curriculares importantes, como a Filosofia, por exemplo.

A Educação, nessa perspectiva, é instrumento de manutenção do projeto societário vigente e, na lógica gerencialista, é prática e utilitária. No entanto, é necessário considerar que esse projeto encontra oposição e constante luta.

CAPÍTULO 3 – A OPERACIONALIZAÇÃO DOS TRÊS PROGRAMAS EDUCACIONAIS FINANCIADOS PELO BANCO MUNDIAL NO PARANÁ

Neste capítulo intenciona-se apresentar três programas previstos no Plano Multissetorial, acordados entre o Paraná e o Banco Mundial e explicitar como as orientações são pautadas na racionalidade e técnica.

3.1 RENOVA ESCOLA, FORMAÇÃO EM AÇÃO E SISTEMA DE AVALIAÇÃO: TRÊS PROGRAMAS, UMA LÓGICA

O Plano Multissetorial para o Paraná prevê para a área da Educação a implementação de três programas estratégicos: a) o investimento em avaliação interna baseada em descritores e indicadores de aprendizagem; b) a formação dos professores; e c) investimentos na infraestrutura.

a) **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:** O Programa Avaliação da Aprendizagem configura-se na exigência de um sistema próprio de avaliação de proficiência dos alunos da Rede Pública Estadual do Paraná.

FIGURA 2 – DETALHAMENTO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP avalia conhecimentos desenvolvidos ao longo de uma etapa de ensino e procura detectar dificuldades de aprendizagem. A avaliação de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio tem o foco em leitura, são avaliados conhecimentos definidos em unidades chamadas descritores, agrupadas em domínios que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. Os resultados do SAEP são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica do estado, orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade.

Início	Matriz	Item
Língua Portuguesa 9º ano	Escala	Descritor
Língua Portuguesa 3º ano	Estrutura da escala	Teoria de resposta ao item
Matemática 9º ano	Tabela da escala	Portal INEP
Matemática 3º ano	Domínios e conhecimentos	SAEP/CAED

FONTE: PORTAL DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO PARANÁ.²⁶

- b) **FORMAÇÃO EM AÇÃO:** São ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e têm como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional. O programa abarcou também o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, criado em 2004 e reestruturado em 2011. O regramento do PDE é feito via edital anual.
- c) **RENOVA ESCOLA²⁷:** O Programa Renova Escola tem como objetivo geral melhorar o ambiente de ensino por meio de investimentos de infraestrutura. A responsabilidade do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR) é de promover o investimento desses recursos em três grandes áreas: reformas, aquisição de equipamentos e materiais e ampliações.

Uma questão importante, embora não seja objeto da pesquisa, diz respeito ao montante financeiro previsto no contrato com o BIRD e passível de alteração anual, conforme resultados obtidos no desenvolvimento dos três programas.

QUADRO 6 – RELATÓRIO 2017 - BIRD - GASTOS ELEGÍVEIS NA EDUCAÇÃO

Eixo/Setor do Projeto/EEP	Executor/ CoExecutor	Ano 1 Executado	Ano 2 Executado	Ano 3 Previsto 2016	Ano 4 Previsto 2017	Ano 5 Previsto 2018	Total
Sistema de avaliação da aprendizagem	SEED/PR	5.232.800	4.670.000	5.770.000	9.652.800	-	25.325.600
Formação de professores (Formação em Ação)	SEED/PR	32.030.670	31.980.000	17.272.327	18.581.081	19.995.935	119.860.013

²⁶ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_9eff/index_por9.html>.

²⁷ Disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/ContratoBIRD8201BRsegundareformulacao26junho2017>>.

Melhoria das Instalações Escolares (Renova Escola)	FUNDEPAR	61.052.550	97.000.000	50.000.000	67.275.441	46.717.319	322.045.310
--	----------	------------	------------	------------	------------	------------	-------------

FONTE: GOVERNO DO PARANÁ²⁸.

No cenário nacional a atuação do Banco Mundial é tamanha que este possui atualmente uma carteira ativa de 119 projetos em todo o País, sendo 35 voltados ao setor educacional, em um valor total de US\$ 463 milhões – aproximadamente R\$ 1,45 bilhão de reais. Todos eles foram formulados, aprovados e executados junto aos governos estaduais e prefeituras. “Em sua estratégia, dá destaque à cobertura e qualidade da Educação, sua integração com o mercado de trabalho e o aperfeiçoamento da contratação e formação do corpo docente – dentro do cumprimento das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) até 2024” (Portal MEC, 2017)²⁹.

A previsão é de que o Paraná obtenha aproximadamente meio bilhão de reais em empréstimos somente para os três programas relacionados à Educação. Um relato acerca de cada um deles contribuirá para as análises que se darão a seguir, pois todas as diretrizes organizacionais e curriculares são carregadas de intencionalidades, valores e atitudes que influenciam as escolas e suas práticas pedagógicas, determinando um tipo de sujeito a ser formado e a que projeto societário está destinado.

A avaliação é uma das prioridades do Banco Mundial no rol de exigências a seus mutuários, que devem estabelecer sistemas de avaliação e operacionalizá-las por meio de plataformas. No Paraná, o referido programa está instituído desde 2012, no entanto parece ter ainda pouca efetividade. O referido programa está instituído desde 2012, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), vem sendo aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio e do último ano do Ensino Médio Técnico e de Formação de Docentes. O site do sistema disponibiliza as seguintes informações:

²⁸

²⁹

Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/03/>>.

O SAEP é um sistema próprio de avaliação do Estado do Paraná e tem como objetivo disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. Em Língua Portuguesa é avaliada a leitura, prática que perpassa todas as disciplinas da escola. Na disciplina de Matemática, os conceitos são avaliados por meio da metodologia de resolução de problemas. Essa metodologia pode proporcionar ao estudante condições para que pense matematicamente, aplicando conhecimentos matemáticos, também, em situações problemas do cotidiano. (Site da Secretaria de Educação do Paraná, 2017)

A avaliação é um processo fundamental para a administração do ensino, como condição para melhoria da Educação e da aprendizagem, assim ela apresenta três objetivos básicos:

A definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; O acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; A produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas (Site da Secretaria de Educação do Paraná, 2017).

O último relatório de monitoramento do Banco Mundial acerca desse programa, disponível em meio eletrônico é do primeiro semestre de 2016, o qual traz algumas informações sobre seu andamento. O relatório afirma que para estruturar e operacionalizar o sistema de avaliação a SEED contratou assessoria técnica especializada da Fundação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, que desenvolveu e aplicou três avaliações, porém, o contrato foi rescindido pela SEED. No ano de 2015 e no primeiro semestre de 2016 não foi aplicada avaliação em função de restrições orçamentárias e greve dos professores. Há o compromisso da continuidade desse programa por parte do governo, devidamente registrado nos relatórios de acompanhamento do Banco Mundial.

A discussão da qualidade da Educação Básica restringe-se, por um lado, a uma apresentação dos índices e, por outro, a uma cobrança para a sua elevação. Cobrança essa que se estende tanto aos gestores escolares, quanto aos professores. Constitui-se uma cultura da responsabilização, a qual Freitas

(2011) denomina como “sistema de responsabilização”, o qual inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho. Elementos estes perfeitamente descritos no relatório *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, do Banco Mundial.

Ademais, tais mecanismos de responsabilização abarcam todos os níveis da administração pública e encontram-se intrínseca e indissociavelmente imbricada á meritocracia. Conforme Freitas,

[...] os processos de responsabilização são bem amplos e em especial suas consequências atingem todos os níveis da administração, ou seja: a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno (FREITAS, 2011, p. 16).

O “Programa Renova” de investimento em estrutura física tem sido o mais divulgado nas propagandas do governo e ao que consta nos relatórios é o que tem sido mais efetivo, no sentido de seguir as diretrizes.

Vale ressaltar que um Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas do Estado Paraná (TCE/PR) apontou irregularidades no valor de R\$ 70 milhões relativos a pagamentos por obras não executadas ou por indícios de fraude e corrupção, atualmente sobre investigação do Ministério Público Estadual, da Polícia Civil e do próprio TCE-PR (TRIBUNAL DE CONTAS, 2016), o que demonstra que, mesmo com um sofisticado mecanismo de controle adotado pelo Banco Mundial, há possibilidade desses recursos emprestados não chegarem a seus destinos.

O Banco Mundial teceu recomendações para ajustes nos mecanismos de controle; todavia esses instrumentos baseados em planilhas e averiguações esporádicas abrem caminhos para desvios e uso inadequado de recursos financeiros emprestados. Esse risco seria dirimido se houvesse efetivamente modelos de gestão de escola democrática e participativa, para os quais a transparência e o cuidado com o dinheiro público, mais do que planilhas e sistemas, seriam fundamentos de ação.

Investir em infraestrutura é uma boa estratégia para conquistar a simpatia da comunidade escolar, sobretudo de diretores. Com uma estrutura física sucateada, os investimentos em obras e melhorias ganham o escopo de prioridade e, de certa forma, abre caminhos para que outros processos sejam implantados sem muita resistência.

As frentes de atuação do Banco Mundial na educação paranaense não foram definidas de forma aleatória, estão alinhadas às orientações presentes em outros relatórios, incluindo o já citado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* do Banco Mundial.

São programas estratégicos para o Banco e, se executados de acordo com as orientações, promoverão mecanismos de controle nas ações centrais da Escola; a implantação de sistema de avaliação direciona o que ensinar, pois a atuação do professor volta-se para o que será avaliado, há uma inversão de lógica, pois a avaliação pauta o currículo.

A formação dos professores estruturada por meio de oficinas se destina ao como ensinar, numa perspectiva procedimental e pouco reflexiva. As oficinas disponíveis, em meio *online* direcionam as metodologias aplicadas e o investimento em infraestrutura, além de ser um mecanismo de sedução para os Diretores, pois lhe credita o sucesso dos investimentos, neste caso, a descentralização torna-se produtora do individualismo, contrapondo-se ao princípio de tomada de decisão coletiva.

Silva Junior (2016) faz uma retomada das políticas educacionais implementadas no Paraná nos últimos 20 anos. O objeto de sua análise é a implantação de avaliação em larga escala no Estado, sobretudo no atual governo. Neste sentido o autor faz uma análise do plano de metas governo, especialmente no que se refere à Educação, estabelecendo uma relação entre as metas apresentadas no documento e as orientações dos reformadores da educação (empresariado).

Já no plano de governo apresentado à população no pleito eleitoral, algumas proposições, alinhadas à agenda do partido, dão mostras da consonância às exigências do Banco Mundial no firmamento dos contratos. Vejamos:

- Um dos poucos estados brasileiros que não utiliza a ferramenta da avaliação da aprendizagem dos estudantes para oferecer aos professores informações capazes de melhorar a prática pedagógica no ambiente da sala de aula. Diferente do IDEB, que produz um indicador como referência, a avaliação da aprendizagem é uma extraordinária ferramenta que tem proporcionado avanços na tarefa de ensino-aprendizagem e garantido elevação nas proficiências dos estudantes; Implantação de sistemas de informação para auxiliar os professores na prática pedagógica do cotidiano da escola. Sistemas estes produzidos por organizações de pesquisa da área da educação, universidades e/ou criados pelos próprios professores da Rede Estadual;
- Estabelecimento de parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- Anísio Teixeira – INEP e o Ministério da Educação – MEC e com as universidades federais e estaduais no Paraná, para formação de equipes técnicas para assumir a tarefa de construção, aplicação, produção e interpretação de resultados;
- Traçar estratégias de qualidade para a Rede Estadual de Educação, antecipando o atingimento das metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;
- Implantação de sistemas de informação para auxiliar os professores na prática pedagógica do cotidiano da escola. Sistemas estes produzidos por organizações de pesquisa da área da educação, universidades e/ou criados pelos próprios professores da Rede Estadual (PSDB. Metas de Governo, 2011-2014, p. 115).

O acordo bilateral entre o Estado do Paraná e Banco Mundial possui um conjunto de documentos orientadores para cada programa, os quais são organizados na metodologia de modelos lógicos, na forma de diagramas. Os documentos possuem uma mesma estrutura na qual se repetem as informações no que diz respeito à apresentação do modelo e as chamadas notas metodológicas. “O Modelo Lógico se materializa em diagramas que explicitam a teoria do programa para a construção de indicadores de acompanhamento e monitoramento, fornecendo as bases de avaliação da política pública” (Modelo Lógico – 2014, p. 3).

As notas metodológicas existentes no conjunto de nove documentos de modelos lógicos de programas trazem preceitos fundantes da nova gestão pública, justificando a necessidade de utilização de indicadores de avaliação e acompanhamento. O que se coloca em questão não é, necessariamente, a existência de matrizes e indicadores, mas o processo no qual são constituídos e a ênfase na tangibilidade e quantificação de respostas. A utilização de um método de análise científica, considerando a relação causa e efeito pode ser aplicada para resolução de questões de ordem prática, mas em se tratando da

complexidade da Educação definir a resolução de questões centrais por meio de esquemas e fluxogramas parece um tanto quanto ilusório.

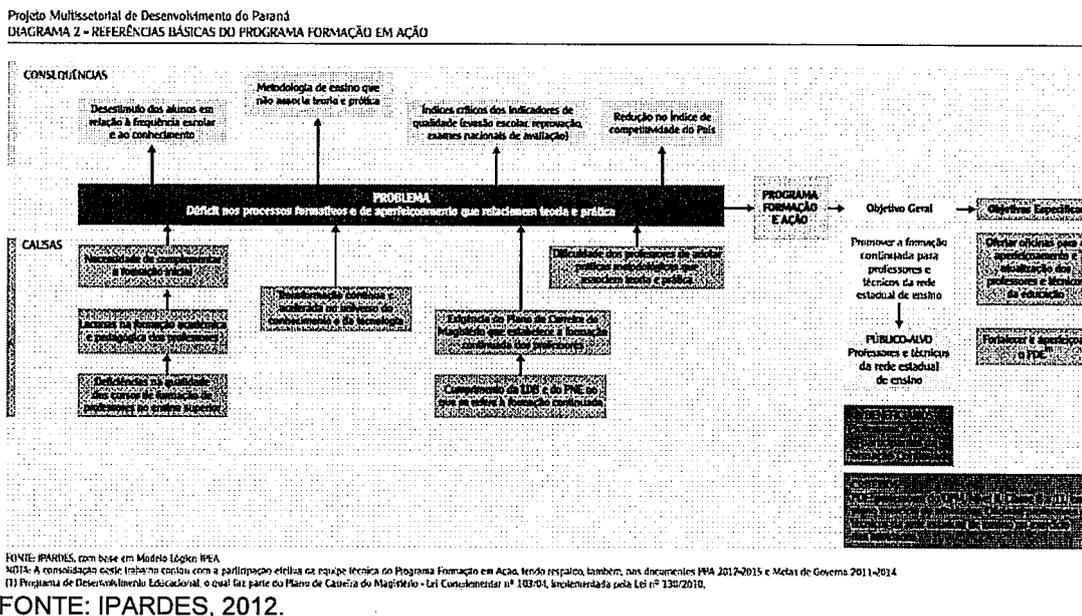
O documento do modelo lógico resume os programas, há um conjunto de diagramas, os quais tratam superficial e objetivamente questões que são cruciais para a área da Educação.

Fundamentar políticas educacionais a partir de uma lógica causal a aproxima de modelos empresariais focados em resultados e metas e, conseqüentemente, reduz a Ciência da Educação ao ato de ensinar descritores mecânicos e utilitários, secundarizando toda a potência do ser humano.

O diagrama se configura como uma espécie de fluxo dividido entre as causas e conseqüências do problema. Os três modelos lógicos dos programas da área da Educação possuem diagramas no mesmo formato com recursos, ações, produtos, resultados intermediários e finais, assim como as hipóteses que suportam essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto.

Abaixo o diagrama do modelo lógico de um dos programas, o “Formação em Ação”, para ilustrar que a racionalidade e objetividade também perpassa a feitura dos documentos. Não há preocupação com o aprofundamento inerente aos programas. Os mesmos podem ser explicados por meio de um esquema e seu acompanhamento por meio de indicadores tangíveis.

FIGURA 3 – DIAGRAMA DE MODELO LÓGICO



O contrato firmado com o Banco Mundial atrela o desembolso financeiro a bons resultados nas avaliações de implantação dos projetos, neste sentido o modelo lógico apresenta o conceito de monitoramento que permeará o processo.

Entende-se que o monitoramento e avaliação de programas e projetos no âmbito da administração pública devem ser tomados como instrumentos para alcançar a racionalidade administrativa (considerando as questões: o quê, onde, quando, quanto e por quanto tempo) e, no âmbito da sociedade civil, como um produto devido à população. Nesse sentido, avaliar programas e projetos possibilita melhorar a confiança pública na gestão governamental. (Modelo Lógico, Avaliação da Aprendizagem, 2012, p. 4)

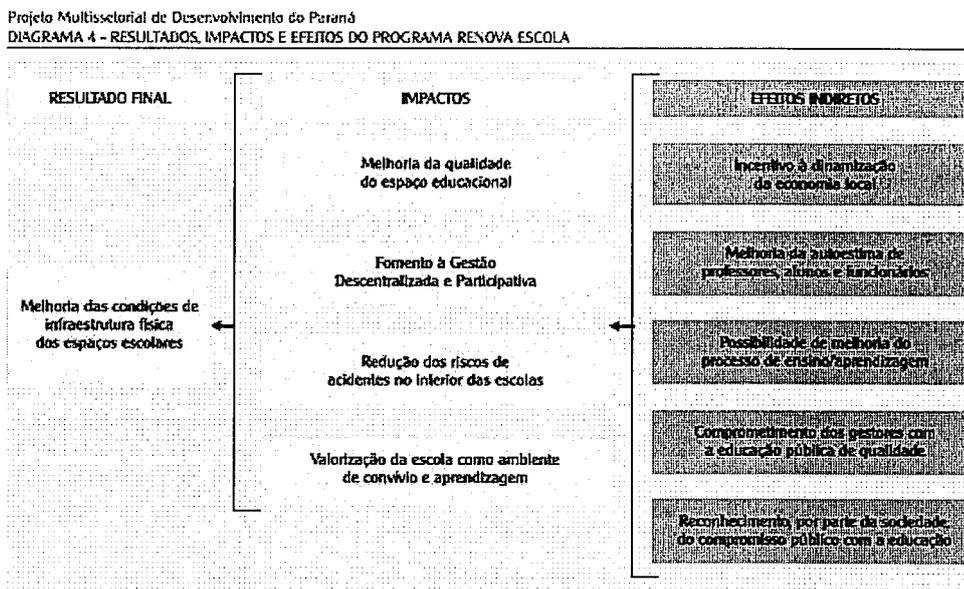
A análise desses três programas deve ser realizada de forma inter-relacionada aos macroobjetivos do Banco. Desta forma, é necessário compreender como tais programas são desenvolvidos e buscar elucidar os motivos pelos quais essas três frentes foram consideradas pelo Banco como prioridades de ação para os próximos anos.

Laval (2004), ao analisar a situação do “novo gerencialismo educativo”, chama a atenção para a função atribuída à escola na formação de competências e os objetivos de eficácia fundamentados na “revolução gerencial”. O autor alerta

para o discurso da descentralização e desburocratização, como ações necessárias para dar maior autonomia, e, segundo ele, essa transferência de poder não faz com que a democracia triunfe, ao contrário, aumentam as prescrições e controles sobre alunos e professores.

Vejamos um dos diagramas do Programa Renova Escola, o qual trata de impactos de um programa que pode ser considerado relativamente simples, de melhoria de infraestrutura física, mas que ao ser lançado trata em seu discurso ideológico de fortalecer o gestor da escola como um *líder* capaz de trazer muitas “conquistas para a escola”. O dever do Estado em prover o direito à estruturas físicas capazes de melhorar as condições de aprendizagem, passa a ser proclamado como uma conquista da escola, dada a eficiência de seu Diretor.

FIGURA 4 – EFEITOS DO RENOVA ESCOLA



FONTE: IPARDES, com base em Modelo Lógico IPEA

NOTA: A consolidação deste trabalho contou com a participação efetiva de equipe técnica do Programa Renova Escola (SEED/SUDE), tendo respaldado, também, nos documentos PPA 2012-2015 e Metas de Governo 2012-2014.

FONTE: IPARDES, 2012.

Há pesquisas que tratam especificamente da questão do cooptação de sujeitos para a efetivação de projetos de interesses não coletivos, como uma estratégia de exploração muito eficiente porque trabalha com elementos psíquicos e aliena a capacidade crítica do sujeito.

Ao seguir os procedimentos operacionais sem aprofundamento crítico, o Diretor reproduz um modelo tecnicista a partir das concepções impregnadas nas práticas gestoras. Conforme Shiroma (2003), os Diretores tornaram-se “agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas.” (SHIROMA, 2003, p.2).

O papel desempenhado pelo Diretor de escola no desenvolvimento desse programa é central, uma vez que fortalecerá a ideia de que existe gestão descentralizada e autônoma, quando na verdade seu papel é similar a um gerente de projetos, cargo muito comum nas corporações, com autonomia relativa aos

procedimentos operacionais já elencados. A respeito do discurso de descentralização ser sinônimo de democracia, Laval alerta:

A descentralização das responsabilidades e dos controles, a maior autonomia deixada ao estabelecimento com relação ao centro, a transferência de mais poder para a periferia, foram apresentados como progressos democráticos realizados para aproximar o cidadão dos locais de tomadas de decisão. Por traz das grandes paradas é preciso considerar as verdadeiras jogadas do poder, as estruturas e as crenças políticas, as estratégias dos "atores", em particular da alta administração (LAVAL, 2004, p. 260).

A implantação desse programa exige um perfil de Diretor flexível, com boa relação comunitária, poder de persuasão, além das condições técnicas de operar projetos com recursos racionalizados. São profissionais dispostos a operar os programas de acordo com as regras estabelecidas e isso não se dá de forma direta e linear, é preciso adesão e comprometimento com a proposta.

O mesmo fenômeno ocorre nas empresas, essa necessidade de perfis gestores que tenham mais do que capacidade técnica, a entrega e certo encantamento com os objetivos do projeto vem dessa necessidade, o desmantelamento dos processos de eleição de diretores, ocorrida ao longo desses últimos anos e enfraquecimento de processos de gestão democrática. Esse novo perfil profissional de Diretor é reflexo das transformações estruturais do Capitalismo, no momento em que surge a necessidade de implantar novas formas de gestão e sofisticar níveis de gerência para fortalecer o Capital.

As organizações desenvolvem um sistema de controle cada vez mais deslocado da estrutura hierárquica em que se davam suas intervenções concretas para a instância simbólica, assim, modelam o comportamento dos seus agentes. Os sujeitos se distanciam do coletivo, individualizam-se, tornam-se objetos, sua identificação com a organização é tamanha que referendam nela todo seu projeto de vida, configurando-se numa atualização do ideário de Ford³⁰, que tinha como premissa o controle sobre a vida das pessoas para que pudessem produzir mais.

A necessidade de manutenção do princípio da produtividade tem a tendência de que tais práticas se darão cada vez mais pelo viés psicológico do

³⁰ Henry Ford instituiu um mecanismo de produção em massa, o qual controlava a vida dos trabalhadores fora da fábrica.

que de outras formas. Quanto mais se desenvolvem pesquisas acerca da constituição e formação das identidades dos sujeitos, maior apropriação em favor da acumulação e invisibilidade e isenção do dominador.

Embora se tenha clareza de alguns subterfúgios (políticas e técnicas organizacionais) adotados de forma meticulosa para sequestrar a subjetividade, o aperfeiçoamento de controle tem como objetivo maior a produção de mais-valia. Mas há nesse processo, concomitantemente, um movimento de aceitação-resistência do trabalhador a estas formas de dominação, pois não existe relação unilateral.

Tais resistências são fragilizadas até mesmo pelos movimentos sindicais, que, desmobilizados, desconsideram uma construção histórica de lutas e se rendem aos apelos do discurso de coalização evitando confrontos em nome de “pseudodiálogo”, a partir do qual só se efetiva o que for de interesse da agenda.

Como já explicitado anteriormente, um mecanismo adotado para instrumentalizar a gestão e sustentar todas as concepções de controle se dá no nível ideológico, assim os Diretores de escolas gerenciam os programas e adotam do discurso da eficiência atrelando a participação e autonomia a movimentos esparsos e de corresponsabilidade da comunidade educativa. O conceito de gestão democrática e participativa é usurpado, já que as orientações e prioridades já estão estabelecidas e nada de relevante pode sofrer modificações.

Neste sentido, é importante reafirmar que os três programas adotados pelo governo possuem matrizes gerenciais de acompanhamento por parte do Banco Mundial, que inviabilizam a autonomia das escolas, ao mesmo tempo em que ideologicamente se captura as subjetividades dos Diretores, responsáveis diretos pela execução de tais programas.

Na realidade, a imitação da empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar no comando no âmbito das unidades descentralizadas, ‘verdadeiros chefes’ encarregados de colocar eficazmente as políticas de modernização decididas pelas altas esferas e capazes de mobilizar as energias; de introduzir as inovações e de controlar os professores na base. Os partidários mais autênticos do neoliberalismo escolar insistem muito sobre a importância de um verdadeiro “leader” no comando das escolas, contrapartida essencial à constituição de um mercado escolar. (LAVAL, 2004, p. 258).

Do ponto de vista político, a intenção é fazer da escola uma máquina eficaz a serviço da competitividade econômica e a estratégia é aumentar o controle pelo detalhe, daí o uso de matrizes, plataformas e fazer com os professores aumentem sua produtividade no trabalho, a qual é mensurada por índices.

Dessa forma se toma da iniciativa privada o *modus operandi* empresarial, sobretudo na dimensão pedagógica, desenvolvendo o mesmo dentro das salas de aula. Os professores pouco resistem, executam as prescrições e unem-se em torno da eficácia pedagógica. Conforme Laval:

Ora, o que está em jogo, especialmente na reorganização gerencial da escola, não é tanto o desaparecimento da burocracia, como muitas vezes afirmado, quanto uma nova etapa no controle do poder de gestão, o qual deve penetrar mais na definição de conteúdos e, até, no coração das relações pedagógicas (LAVAL, 2004 p. 192).

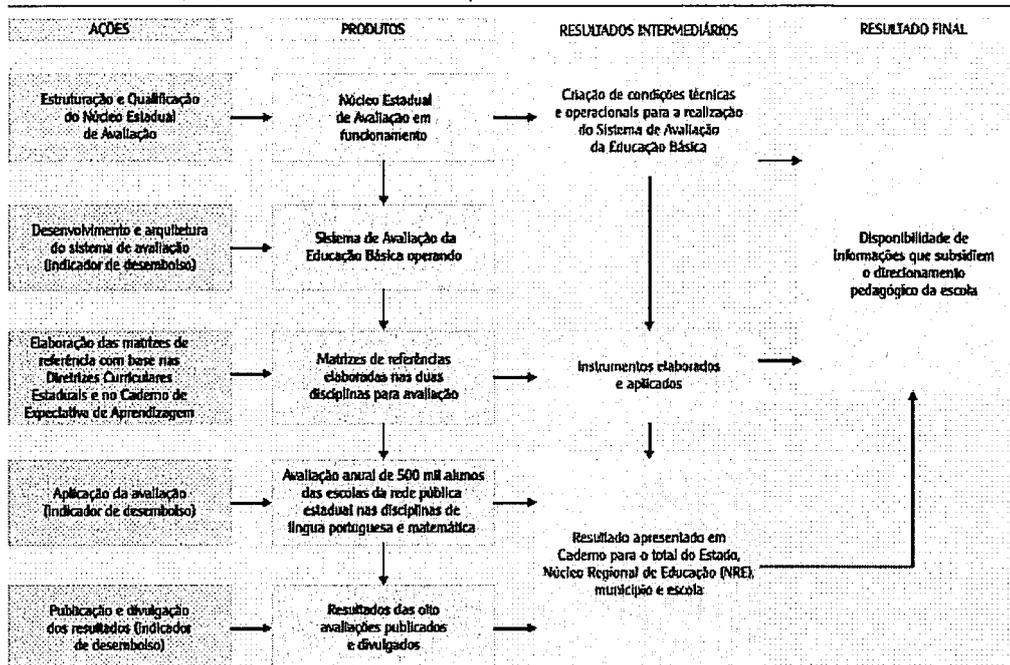
Neste sentido, o controle do trabalho dos docentes se dá por meio de plataformas, como é o caso Programa Avaliação da Aprendizagem do Paraná, acompanhados dos cadernos de expectativas de aprendizagem e atrelados ao programa Formação em Ação, que são compostos por oficinas prontas, disponíveis nas prateleiras da Secretaria de Educação do Estado.

A exigência de implantação de um programa de Avaliação da Aprendizagem responde ao desejo de fortalecer o discurso da meritocracia e da competitividade tão presentes no processo de internacionalização da Educação, consolidado em experiências de outros países subordinados às orientações do Banco Mundial.

FIGURA 5 – PROGRAMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PARANÁ

Projeto Multissetorial de Desenvolvimento do Paraná

DIAGRAMA 3 - MODELO LÓGICO DO PROGRAMA SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



FONTE: IPARDES com base em Modelo Inglês PISA

NOTA: A consolidação deste trabalho contou com a participação efetiva da equipe técnica do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem, tendo respaldado, também, nos documentos PEA 2012-2015 e Matriz de Governo 2011-2014.

FONTE: IPARDES, 2012

O receituário é o mesmo aplicado em outras experiências, nas quais a avaliação é um instrumento da meritocracia e na atual conjuntura de retomada de condições para a implementação das propostas neoliberais, sobretudo em governos como o do Paraná cuja plataforma política se pauta em ideários liberais, ganha um terreno fértil.

O processo de internacionalização da Educação Brasileira conta com a larga experiência de políticas educacionais já implementadas em outros países. Esse processo vai muito além da meritocracia, a qual tem sido instrumento com alto poder destrutivo para a comunidade educativa, sobretudo ao trabalho docente. A questão da meritocracia põe em cena a competição, que é categoria central do Capital e traz uma competição por metas e recursos.

A Educação, por excelência, é um processo colaborativo entre seus atores. Para o mercado a competição é natural, mas a Educação não tem essa lógica, pois nela não deve haver perdedores. O efeito da competição muda o

conceito da Educação como processo formativo de desenvolvimento em todas as dimensões da vida e centra-se na apreciação numérica. “É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade e a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado [...]” (SAVIANI, 2007, p. 437).

Como bem diz Freitas,

[...] é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma da teoria da ‘responsabilização’ e/ou ‘meritocracia’, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2011, p. 2).

As avaliações não medem o trabalho da escola em seu conjunto e atribui-se uma métrica injusta e cruel, pois não dá conta da totalidade. A ideia do mérito é peça fundamental para o avanço do capital, uma vez que oculta diferenças sistêmicas que estão ligadas as trajetórias, às condições concretas de vida desses sujeitos os colocam em desvantagem.

O discurso do mérito oculta no esforço pessoal a discussão das desigualdades tanto do ponto de partida e do trajeto dos alunos. Alto desempenho de proficiência não são necessariamente sinônimo de Educação. Os testes contribuem para tirar do debate o que seria um bom projeto educativo. Certamente uma matriz com descritores não pode ser a base de referência para uma boa Educação. Centrar o ato educativo na cognição é retirar a possibilidade de desenvolver uma proposta integradora de todas as dimensões do sujeito, com a arte, o corpo, o movimento, dentre outras. Além disso, não há matriz de aferição que mensure aspectos que extrapolam a verificação da apropriação de conteúdo.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO CONTRAPONTO AO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

A Educação Pública Brasileira tem a gestão democrática como fundamento legal, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988 até o ano de 1996, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)

Artigo 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

No entanto, como já considerado anteriormente, tanto a CF, quanto a LDB foram promulgadas em espaços de disputa e correlação de forças. E mais que isso, as legislações vão se conformando de acordo com as configurações econômicas e financeiras, o que não é diferente quando se define a gestão educacional.

Dessa forma, o mesmo ideário filosófico e ideológico que rege o sistema produtivo impacta nos modelos de gestão pedagógica e administrativa das escolas, pois a gestão educacional é uma construção histórica que resulta desse processo de transformação social, econômico e político.

A gestão não é neutra, abstrata, mas sim se articula ao desenvolvimento do sistema econômico, das políticas do Estado, no qual está inserida e reflete os posicionamentos dos gestores que a assumem.

Embora o conceito de Gestão Escolar possa ser concebido de forma ampliada, aqui refere-se ao órgão que operacionaliza e implementa as orientações e políticas do Governo. A gestão escolar entendida como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2000, p. 18). Neste sentido a gestão pode ser centralizadora, controladora, produtivista,

competitiva e, de modo geral, atrelada às demandas do mercado ou, democrática, autônoma e participativa atrelada os interesses da coletividade.

Pesquisas e estudos produzidos por renomados autores brasileiros como Paro (2008), Barroso (2006), Dourado (2006), Ferreira (2012) fundamentam-se na perspectiva de que a gestão democrática possibilita para as instituições educacionais a valorização da autonomia, ao mesmo tempo, em que constrói as bases para a construção de uma sociedade democrática.

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2006, p. 79).

O processo de constituição da gestão democrática tem um potencial transformador, pois sua essência é a participação coletiva. A essência do trabalho educativo está no interior na escola, nos desafios que se enfrenta cotidianamente, nas aprendizagens e não aprendizagens, nos compromissos e ausências, nas relações entre Educandos e Educadores, nos confrontos e tensões, na inserção comunitária, elementos esses que permeiam o projeto político-pedagógico da escola.

A consolidação de processos democráticos passa, necessariamente, pelos processos formativos desenvolvidos na escola.

[...] a questão não é técnica, operacional, ela é essencialmente política. Apostar na inteligência coletiva do pessoal de um estabelecimento não exige somente processos de documentação, de acordos ou mesmo de negociação [...], mas a aceitação de um conhecimento produzido pelos professores, de uma avaliação saída de uma deliberação coletiva capaz de escolher todos os parâmetros da ação, portanto mais rica e mais pertinente do que avaliação dos experts. Tudo isso pressupõe mudar profundamente as relações de poder no seio d Instituição (LAVAL, 2004, p. 306).

Na perspectiva gerencialista da Educação, os princípios de flexibilidade e racionalidade de gestão são fortalecidos para acompanhar o mercado exigente e internacionalizado. Todavia, a lógica economicista traz conseqüências negativas à formação dos sujeitos, pois a Educação é tratada como mercadoria.

As reformas advindas dos processos de reestruturação do Capital e reorganização do Estado se estruturam a partir os mecanismos a serem utilizados tendo em vista a produtividade, a eficiência e a eficácia. No caso da Educação paranaense os principais mecanismos implementados foram a centralização dos sistemas; a introdução de tecnologias de informação na gestão dos sistemas; a redistribuição de gastos educacionais e privatização; a redistribuição de responsabilidades e racionalização dos recursos humanos.

Hidalgo (2001) fez importantes contribuições a respeito da experiência paranaense no governo Lerner, um governo que fez uma clara tentativa de privatização da escola pública. A autora esclarece como esse processo de privatização lançou mão de estratégias de centralização e descentralização, respectivamente. Centralizam-se processos de avaliação, “aperfeiçoamento de sistemas de informação, avaliação de desempenho e definição de padrões de funcionamento” (HIDALGO, 2001, p. 178).

A descentralização de gestão redimensiona poder no interior da escola e desconcentra as atividades para que a comunidade escolar cumpra e se responsabilize pelas normatizações dos programas. Essa perspectiva nada tem de democrática, visto que os programas são definidos previamente, bem como seus instrumentos de controle, cabendo aos Gestores escolares a operação do mesmo. Cria-se a falsa ideia de participação e Gestão democrática, quando na verdade os agentes tornam-se operadores de sistemas, tornam-se meros executores de políticas já estabelecidas.

O argumento de que a introdução de sistemas informatizados para o desenvolvimento de projetos configura-se em um tanto falacioso quando este se restringe a estabelecer um nível de controle e ações de execução, de forma binária e pragmática, para projetos que não têm essa natureza. Não se desconsidera a necessidade da implantação de sistemas, mas estes devem servir a processos de natureza racional, com tangibilidade.

Lima ressalta que “[...] a descentralização educativa, a autonomia da escola e a participação democrática assumem um sentido político e cívico incompatível com conotações gerencialistas e neocientíficas” (LIMA, 2006, p. 31).

Descentralização e participação não são puras técnicas de gestão eficaz com vista à racionalização e otimização.

Para a consolidação da Gestão Democrática é necessária a presença dos diferentes setores da sociedade na construção de um projeto de educação pautado na realidade social, cultural e política em que a escola está inserida.

A gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção (PERONI, 2012, p. 26).

Definir as prioridades educacionais, a concepção política e epistemológica do currículo de forma participativa é condição para um projeto democrático de escola. Quando um projeto educativo orienta-se por meio de matrizes e ações definidas por outros interesses e se utiliza os instrumentais gerenciais para se obter controle sobre como se faz, quando se faz e quem faz cada tarefa, retira-se da escola o que ela tem de mais potente, que é a sua capacidade de organização e o respeito às diversidades de educandos que dela precisam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo do Paraná, coerente com os pressupostos filosóficos da sua plataforma política, desenvolve uma proposta de gestão pública recomendada por organismos multilaterais, que traz como justificativa a ineficiência do Estado em atender as necessidades da população, sendo necessário adotar um modelo mais moderno, baseado na lógica da eficiência das grandes corporações.

A adoção da Nova Gestão Pública - *New Public Management* - traz consigo a racionalidade técnica dos processos gerenciais, os fluxos, padrões operacionais e matriz de indicadores, característicos da cultura das grandes empresas. Estas que sistematicamente buscam mecanismos para aprimorar seus processos e ganhar melhores resultados. Sob a lógica capitalista, nada de anormal, é o Estado cumprindo seu papel no sistema.

A crítica que se coloca para um Governo que se propõe a adaptar a estrutura estatal aos modelos empresariais diz respeito à natureza do papel Estado, que é não acumular e sim desenvolver políticas que atendam ao coletivo e trate a atuação na área pública com as suas especificidades.

Apesar de todas as contradições, há alguns instrumentos de gestão operacional de determinadas áreas da gestão pública que são originados nas grandes corporações, como por exemplo, os fluxos de atendimentos na área de Saúde, os controles financeiros e orçamentários para dirimir desperdícios e muitos outros. Não se trata aqui de negar a necessidade de organizar administrativamente a máquina pública e para isso utilizar o que a área da Administração pode oferecer, enquanto instrumentos e ferramentas. Sistemas de monitoramento não são totalmente nocivos, pois poderiam facilitar a vida das pessoas e agilizar alguns atendimentos que atualmente são morosos e, sim, pouco eficientes e sem transparência. A crítica ao gerencialismo é em relação a concepção de que o Estado tem a mesma finalidade da empresa e por sua vez, as políticas públicas caberiam em planilhas e processos pragmáticos em que prevalece o método natural de Causa e Efeito sem análise histórica.

Ball (2011) traz elementos para a reflexão sobre as mudanças do gerenciamento que ele chama de *neotaylorismo*, segundo o autor não há uma

ruptura clara entre os modelos, pois as características burocráticas permanecem sobretudo nas diferentes configurações locais e regionais, nesse sentido “é importante não confundir o calor da reforma e a retórica da marketização com mudança real de estrutura e de valores (BALL, 2011, p. 29).

Mas o cerne da problemática é racionalização e a gestão em áreas que têm o trabalho imaterial como essência, é “excilizar” políticas públicas que atendem demandas não quantificáveis, é usar uma régua e um padrão para tratar de questões tão cruciais para o desenvolvimento de um país, como a Educação.

No caso do Paraná, ao se colocar na situação de mutuário do Banco Mundial, o Governo assume o papel de coadjuvante na implementação de políticas educacionais, perdendo sua autonomia e fragilizando todas as ações da área da Educação. Criar um sistema de avaliação de desempenho cognitivo, desenvolver um programa de formação de professores descolado de intencionalidades e da dinâmica própria de cada escola, renovar a estrutura das escolas de forma paliativa e descolada de um projeto pedagógico consistente pode ser considerado um avanço nas planilhas e relatórios, mas na concretude das salas de aula essa melhoria não é sentida.

Não é possível construir uma proposta consistente, que de fato gere um processo formativo integral e supere as desigualdades educacionais, sem que essa política nasça de um desejo do coletivo da escola, há poucas possibilidades de se construir uma escola democrática, sem que esta pulse a partir das mãos, braços e coração da comunidade educativa a qual ela pertence. A perspectiva adotada pelo Governo traz consequências na dimensão ético-política da Educação: a aprendizagem é vista como um resultado e não como processo; os professores são transformados em técnicos pedagógicos, cujo objetivo do ensino é melhorar o desempenho dos alunos nas diferentes avaliações a que são submetidos; a competição, a classificação e o desempenho de escolas e alunos ganham prioridade.

Deixar para traz a linearidade e o pragmatismo é um exercício doloroso, pois exige que o sujeito pesquisador estabeleça inúmeras conexões entre os elementos para conseguir interpretar a realidade para além da aparência. Diante dessa complexidade já se reconhece que haverá fragilidades nas análises, as

quais poderão ser superadas na continuidade desta ou ainda em novas pesquisas por esta suscitadas. No entanto, mesmo com necessidade de aprofundamento, muitos elementos poderão ser elucidados no Doutorado, mas é possível inferir que o Governo tem investido em meios e instrumentos, sem considerar as finalidades a que a Educação se propõe e amarra o Estado às perspectivas economicistas de Mercado.

O Banco Mundial é um dos instrumentos do Capital para controlar as esferas de governo e obter o consentimento para definir políticas convenientes aos seus interesses. Os mecanismos para essa dominação consentida se alteram de acordo com o processo histórico e nesse momento histórico, a utilização de metodologias e matrizes de resultados utilizadas nas empresas. Apresentar como essa dominação se materializa na definição das políticas educacionais e chega ao solo das escolas, por meio da gestão e uso de plataformas que colocam os atores no processo na condição de objetos, que apenas seguem manuais, roubando-lhes a capacidade de atuação como intelectuais orgânicos e fundamentando um projeto prescritivo e doutrinador, disfarçado por discursos de proatividade e empreendedores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e dilemas do modelo pós burocrático: a reforma da administração pública a luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, Luis Bresser; PETER, Carlos Spinik. **A Reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial**. 5. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

AGUIAR, Gustavo. Fábregas. R. A educação nos governos FHC e LULA: transformação ou continuísmo?. In: **Anais...** Jornada do HISTEDBR, 10, 2011, Vitória da Conquista - BA. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/cVAM3dYk.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

ALCANTARA, Euripedes. Capital segundo Jack. **Revista Veja**, São Paulo, 12 set. 2001 p.111-119.

ALMEIDA, Maria das Graças Nobrega; STELZENBERGER, Liliâne; GONÇALVES, Margarida Maria D. Monteiro. O modelo gerencialista e a prática docente. **Faculdade Cearense em Revista**, vol. 6, n. 2, 2012, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.faculdadescearenses.edu.br/revista2/representantes/vol-6-n-2-2012/27-o-modelo-gerencialista-e-a-pratica-docente>>. Acesso em: 20 de abr de 2017.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 21 de abr. de 2017.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: **Revista mensal**, Ano II, n. 13, 2002. Disponível em: <http://www.andrioli.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:as-politicas-educacionais-no-contexto-do-neoliberalismo&catid=36:artigos-publicados&Itemid=54>. Acesso em: 20 de out. de 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas 'boas-práticas'. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR – 2016**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Mario_Azevedo4/publication/310467500_>. Acesso em: 14 de set. de 2017.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, vol. 35, n. 126, pp. 539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 20 de out. de 2017.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos.** Sumário executivo, 2010. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/>>. Acesso em: 21 de abr. de 2016.

BARRETO, Barros Jhesyka. Educação: direito ou mercadoria? In **Anais... CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 3, 2016, Natal. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID12352_17082016201450.pdf>. Acesso em: 22 de out. de 2017.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos.** São Paulo: Consulta Popular, 1999. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 21 de abr. de 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Marluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 34, n. 2, jul-dez., 2012, p. 157-168.

BLONSKI, Fabiano et al. O Controle Gerencial na Perspectiva do New Public Management: O Caso da Adoção do Balanced Scorecard na Receita Federal do Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, [S.l.], p. 15-30, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/1042>>. Acesso em: 22 de out. de 2017.

BRAVERMAN, Henry (1987). **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro: Guanabara.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1999.

CAMPOS, Diego Lopes de; MARTINO, Vânia de Fátima. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. In **Anais... Seminário Internacional De Pesquisa Em Políticas Públicas E Desenvolvimento Social**, 2014, Franca. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/planejamentoeeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/diego-lopes-de-campos.pdf>>. Acesso em: 22 de out. de 2017.

BRESCIANI, H. Panorama da reestruturação produtiva. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, v. 2, n. 1, p. 39-42, 1999.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CERRONI, Umberto. **Elitismo e democracia depois Gramsci**. Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1587>>. Acesso em: 26 de fev. de 2018.

CODATO, Adriano Nervo; PERISSINOTTO, Renato. O Estado como instituição. Uma leitura das "obras históricas" de Marx. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 13, 2001, p. 9-28. Disponível em: <https://www.ifch.unica2mp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo79Artigo%201.pdf>. Acesso em: 12 de mai. de 2017.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Averso**: o modelo japonês de organização do trabalho. Rio de Janeiro, Ed. da UFJ/Revan, 1994.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174/1826>>. Acesso em: 12 de mai. de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária e Federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 17 de mai. de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo** - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DRUCK, M. G. **Terceirização: (des)fordizando a fábrica** – um estudo do complexo petroquímico. São Paulo, Boitempo editorial, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. KLAUS, Ruth M. 3. ed. Centauro: São Paulo, 2006.

ENRIQUES, E. Prefácio. In DANVEL, E; VASCONCELOS, J. (Orgs). **Recursos Humanos e subjetividade**. Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 1996.

FELIX, Maria de Fatima Costa. **Administração escolar: Um problema educativo ou empresarial**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Uma Reflexão Crítica**. 13 ed, São Paulo: Vozes, 2012.

FOLHA DE PERNAMBUCO. **Banco Mundial terá ranking de educação e saúde para países em desenvolvimento**. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/economia/economia/economia/2018/02/23/NWS,59955,10,550,ECONOMIA,2373-BANCO-MUNDIAL-TERA-RANKING-EDUCACAO-SAUDE-PARA-PAISES-DESENVOLVIMENTO.aspx>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

FONSECA, Marília O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI P (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FONSECA, Marília. A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira: Incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. In: CUNHA. C.; SILVA M. A. (Org.). **Educação Básica. Políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In.: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, Marília. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? in SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. SBE, Campinas – SP. 2011. **Anais Eletrônicos**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002 Acesso em: 14 de jun. de 2017

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistérios à destruição do sistema público de educação. **Educação e sociedade**: Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e sociedade**: Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>>. Acesso em: 24 de mar. de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Crise Educacional. In: Encontro Estadual de Educação, 15, **Anais...** Jornada Latino-Americana de Políticas Pedagógicas. CEPERS, Sindicato: Porto Alegre, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GOLDMANSACHS. **Goldman Sachs no Brasil**. Disponível em: <<http://www.goldmansachs.com/worldwide/brazil/gs-no-brasil/index.html>>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1987.

GROPPO, Luis Antonio; MARTINS Marcos Francisco. **Sociedade Civil e Educação**. Fundamentos e Tramas. São Paulo: Autores Associados, 2010,

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado E Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001 disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

IPEA. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Ano 2, n. 14, set. 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2193:edicao-no-14&catid=1&Itemid=5>. Acesso em: 23 de fev. de 2017.

JACOMELI, Maria Regina Martins, As Políticas Educacionais da Nova República Do governo Collor ao de Lula. **EXITUS**, vol. 01, n. 01, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/as-politicas-educacionais-da-nova-republica-do-governo-collor-ao-de-lula>>. Acesso em: 20 de jun. de 2017.

JUNIOR, Hormindo Pereira de Souza. Forma e Conteúdo na Construção Ideológica do Discurso da Qualidade. In: FILDAGO, F.S.; MACHADO, L.R.S. (Orgs.) **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Movimento de Cultura Marxista: Belo Horizonte, 1994.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 22. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. 267. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Lícínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Crítica & Utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Bráulio Roberto. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Verinotio**, n. 11, Ano VI, abr./2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2017.

MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2010.

MARTINS, Moreira Erika. **Todos pela Educação: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed.: Petrópolis, RJ: 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MASSON, Gisele. As Contribuições Do Método Materialista Histórico e Dialético Para A Pesquisa Sobre Políticas Educacionais - **Anped Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewfile/966/126>>. Acesso em: 24/02/2018

McNAMARA, Robert, S. El Banco Mundial y America Latina. In: **Comercio Exterior, Mexico. Banco Nacional de Comercio Exterior**: México, 1968.p.1053

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

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia. **Quem manda na educação do Brasil?** Brasília: Idea, 2000.

MORAES, Reginaldo C. Neoliberalismo e neofascismo: és lo mismo pero no és igual? **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v. 1, n. 7, 1998, p. 121-126. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie11Dossie2.pdf>. Acesso em: 17 de mai. de 2017.

MOTTA JÚNIOR, Willian Pessoa; 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.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 100. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wandelely (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria W em entrevista concedida à revista **Motrivivência**, Ano XXIII, Nº 36, p. 236-246 Jun./2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1725/showToc>>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.

NEVES, L. M. W. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOGUEIRA, F. M. G.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no estado do Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2001.

PARANÁ. **Contrato de empréstimo do Estado do Paraná com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD**. Curitiba: 2013. Disponível em: <http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Contrato_BIRD_Traducao_Juramentada_Com_Capa.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

PARANÁ. **Manual Operativo do Projeto Multissetorial**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 30 de jul. de 2017.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016. 135. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2016.

PARO, V. Parem De Preparar Para O Trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: uma introdução crítica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, vol. 45, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol45-num1-2005/administracao-publica-brasileira-entre-gerencialismo-gestao-social>>. Acesso em: 09 de mar. de 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012 Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo Fordismo, toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010

POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. **Revista da Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense**, Nº 1 (maio 2000), p. 52-72.

QUEIROZ, Eugênio Sales. **As principais características que o profissional moderno precisa ter para manter-se competitivo**. 5 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/as-principais-caracteristicas-que-o-profissional-moderno-precisa-ter-para-manter-se-competitivo/90628/>>. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROLL, Eric. **História das doutrinas econômicas**. Tradução de Cid Silveira, Richard Paul Neto Constantino Ianni. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

ROMERO, Daniel. (Org.). **Marx: sobre as crises econômicas do capitalismo**. São Paulo: Sundermann, 2009.

SANTIAGO, Rui et al. Modelos de governos, gerencialismo e avaliação institucional das universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 12003, p. 75-99. disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37416104.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**, 11ed. Autores Associados: Campinas 2013.

SAVIANNI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANNI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 21 de dez. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC/CONAE, 2009. Texto organizado a pedido da assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da CONAE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/conae_Dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 21 de dez. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter** – conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo, Record, 1999.

SHIROMA, Eneida. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**.v. 9, n. 17, 2003, p. 64-83, Campo Grande. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194>>. Acesso em: 20 de mai. de 2017.

SHIROMA, E. O. Profissionalização e gerencialismo na educação. **Jornal do SINPEEN**, São Paulo, p. 1-7, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/2246>>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

SHIROMA, E. O.; GARCIA R.M.; CAMPOS, R.F.; A Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do Movimento Todos pela Educação. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Marcelo Lira. Os Fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia. **AURORA**, ano V, n. 9 - Dez. de 2011 ISSN: 1982-8004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>>. Acesso em: 10 de out. de 2017.

SILVA, Marcelo Pereira da; CARVALHO, Lorens Sousa Carvalho. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014 Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>>. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2585>>. Acesso em: 08 de mar. de 2018.

SILVA. Maria Abádia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 de mai. de 2017.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 219). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005>. Acesso em: 24 de abr. de 2017.

SILVA, Givanildo; SILVA Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB O gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/673/701>>. Acesso em: 08 de mar. de 2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90** (org.) Angela Maria Hidalgo, Ileizi Luciana Fiorelli Silva. – Londrina: Ed. UEL, 2001.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo, Abril Cultural. (Os Economistas, 13), 1983.

SOARES, Laura Tavares. **O desastre social**. Record: Rio de Janeiro, 2003

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed.: Ação Educativa: PUC-SP, 1996.

WORLD BANK. **Achieving Word Class Education in Brazil**. EUA, 2010. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/frep_ort_achieving_world_class_education_brazil_dec2010.pdf>. Acesso em: 16 de jun. de 2017.

WORLD BANK. **Erradicar a Pobreza Extrema • Promover a Prosperidade Compartilhada**. Relatório 2017. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/>>. Acesso em: 27 de mar. de 2018.

WORLD BANK. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1990: a pobreza**. 1990. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/188701468322757498/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1990-a-pobreza>>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.