

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

O PROEM E SEUS VÍNCULOS COM O BID/BIRD: OS MOTIVOS
FINANCEIROS E AS RAZÕES IDEOLÓGICAS DA POLÍTICA
EDUCACIONAL PARANAENSE PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL
(1995-1999).

AUTOR: ROBERTO ANTONIO DEITOS

ORIENTADORA: PROF. DRA. MARIA ELIZABETE SAMPAIO PRADO
XAVIER

COMISSÃO JULGADORA:

Este exemplar corresponde à redação

original da Dissertação defendida por

Roberto Antonio Deitos

aprovada pela Comissão Julgadora.

ata 30,03 00

assinatura: _____
Orientador(a)

Francisco M. J. Nogueira
João Antônio de

2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE 30
 N.º CHAMADA:
 T/UNICAMP
 D368p
 V. Ex.
 TOMBO BC/ 42 900
 PROC. 16 27 8/00
 C ☐ D ☒
 PREÇO R\$ 11,00
 DATA 24/10/00
 N.º CPD

CM-00147218-4

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

D368p Deitos, Roberto Antonio.
 O PROEM e seus vínculos com o BID /BIRD : os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-1999) / Roberto Antonio Deitos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Banco Mundial. 2. Banco Interamericano de Desenvolvimento. 3. Política e educação – Brasil. 4. Ensino de segundo grau . 5. Ensino profissional. 6. Educação - Financiamento. I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

No presente trabalho verificamos como as propostas educacionais expressas no PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, no período de 1995-1999, considerando seus vínculos com o BID/BIRD e as condicionalidades requeridas para o financiamento externo mediante contrapartida, respondem a motivos financeiros e desempenham importantes funções ideológicas. Demonstramos como, o referido Programa, ignora as condições particulares do mercado de trabalho brasileiro, derivado das formas peculiares de acumulação capitalista no Brasil, e é mais ideológico e movido por interesses financeiros, do que funcional e “produtivo” para as metas que proclama.

Para tanto, efetuamos uma análise das propostas do Programa, dentre elas, a questão da preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho, bem como o propósito de ampliar o acesso, a organização, a regionalização da oferta e o objetivo de possibilitar a empregabilidade e competitividade de seus egressos, incluindo a otimização dos recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura. Examinamos, também, as implicações do financiamento e endividamento externo do Programa, através do empréstimo contraído com o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

ABSTRACT

In this present work we verified as the educational proposals expressed in PROEM - Program Expansion, Improvement and Innovation in the Medium Teaching of Paraná, in the period of 1995-1999, considering their entails with IDB/BIRD and the conditions requested for the external financing by means of compensation, they answer to financial reasons and they carry out important ideological functions. We demonstrated as, the referred Program, ignores the peculiar conditions of the Brazilian labor market, derived in the peculiar ways of capitalist accumulation in Brazil, and it is more

ideological and moved by financial, than functional and " productive " interests for the goals that it proclaims.

For so much, we made an analysis of the proposals of the Program, among them, the subject of the basic preparation for the citizenship and the world of work, as well as the purpose of enlarging the access, the organization, the regionalization of the offer and the objective of facilitating the conditions of having a job and competitiveness of its graduate, including the readjustment of the human resources, financial and of infrastructure. We examined, also, the implications of the financing and external debts of the Program, through the loan contracted with IDB – Inter-American Development Bank.

EM MEMÓRIA DE MINHA MÃE.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DEDICATÓRIA

Dedico a minha companheira de todas as horas, Maria Lúcia, e à nossa filha Ana Carolina, motivação à rebeldia.

Dedico aos jovens na escola e fora dela, massacrados pelo discurso de empregabilidade e competitividade, sinônimo de farsa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos companheiros do Mestrado em Educação, área de concentração Filosofia e História da Educação, FE- UNICAMP, turma de 1998, solidários nesta caminhada.

Agradeço à Professora Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, pela orientação rigorosa e dignidade permanentes com que nos ensina a avançar sem prescindir dessas qualidades.

Agradeço à Professora Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira pela solidariedade e contribuição fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento qualitativo deste trabalho.

Agradeço ao Professor Dr. José Luís Sanfelice pela colaboração e contribuição sempre disponível nesta caminhada.

Agradeço o apoio e colaboração dos companheiros Luiz Fernando Reis, Maria Lúcia F. Rizzotto, Solange de Fátima Reis Conterno, Ireni Figueiredo e Isaura Mônica Souza Zanardini.

Agradeço à CAPES, pelo apoio material necessário à realização do Mestrado.

Agradeço à UNIOESTE, Campus de Cascavel, CECA, Curso de Pedagogia pela colaboração inestimável e apoio institucional imprescindível para a realização do Mestrado.

Agradeço à todos os meus familiares e amigos que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial a Maria José M. de Souza, Antônio Vieira de Souza, Maria de Fátima M. de Souza, Maria Fernanda Deitos, João B. Zanardini, Florisbela Guimarães Nogueira e Rita de Cássia Ribeiro Barbosa.

Agradeço à Maria Lúcia e Ana Carolina, que souberam com ternura e amor viver comigo todos os momentos desta caminhada.

SUMÁRIO

RESUMO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
LISTA DE QUADROS.....	xii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - DA AFIRMAÇÃO DA INADEQUAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL À EDEQUAÇÃO ÀS EXIGÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS HEGEMÔNICAS	04
1.1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CAPITALISMO BRASILEIRO, O MERCADO DE TRABALHO E OS REQUISITOS EDUCACIONAIS	04
1.2 O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS EXPRESSAS PELO PROEM E O MEC E AS ORIENTAÇÕES DO BID E BIRD.....	14
1.3 A CONSOLIDAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS E ORIENTAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA.....	30
1.4 AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE: A ADEQUAÇÃO ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO E DO NOVO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA.....	50

CAPÍTULO II - A EMERGÊNCIA DO BID COMO ORGANISMO	
MULTILATERAL E AS “CONDICIONALIDADES”	
PARA O FINANCIAMENTO EXTERNO	74
2.1 AS RELAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS	
INTERNACIONAIS E A EMERGÊNCIA DE ORGANISMOS	
INTERNACIONAIS MULTILATERAIS	75
2.2 O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO POLÍTICA E	
ECONÔMICA REGIONAL: A ALIANÇA PARA O PROGRESSO	
E A EMERGÊNCIA DO BID, SUA ATUAÇÃO	
E CONVERGÊNCIA COM O BIRD	84
2.3 OS EMPRÉSTIMOS DO BID PARA A EDUCAÇÃO	
BRASILEIRA E AS ESTRATÉGIAS DO BID E BIRD	
PARA A EDUCAÇÃO	112
2.4 O FINANCIAMENTO EXTERNO DO PROEM PELO BID:	
AS CONDICIONALIDADES POLÍTICAS E FINANCEIRAS	
PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE PARA	
O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL COMO PARTE	
DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA	
NEOLIBERAL, DO ENDIVIDAMENTO EXTERNO	
DO PAÍS E DA REPRODUÇÃO DO CAPITAL	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLOPAN – Comissão de Planejamento da COCAP – Brasil.
AIF – Associação Internacional de Desenvolvimento.
AL – América Latina.
APMs – Associação de Pais e Mestres.
APP – Aliança para o Progresso.
BADEP – Banco de Desenvolvimento do Estado do Paraná.
BANESTADO – Banco do Estado do Paraná.
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.
CCPG – Centro de Coordenação de Programas de Governo – PR.
CECA – Centro de Educação, Comunicação e Artes- UNIOESTE
CEE – Conselho Estadual de Educação do Paraná.
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe – ONU.
CESIT – Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho -
UNICAMP.
CFI – Corporação Financeira Internacional – BIRD.
CIAP – Comitê Interamericano da Aliança para o Progresso – OEA.
CIES – Conselho Interamericano Econômico e Social – OEA.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
COCAP – Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso – Brasil.
CODEPAR – Companhia de Desenvolvimento do Paraná.
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação – BRASIL.
CRDEs – Conselhos Regionais de Desenvolvimento Educacional - Paraná.
DESG – Departamento de Ensino de Segundo Grau – Paraná.

EUA – Estados Unidos da América.

FDE – Fundo de Desenvolvimento Econômico – Paraná.

FFPS – Fundo Fiduciário de Progresso Social – EUA/BID.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FUNDAÇÃO BRADESCO – Fundação do Banco Brasileiro de Descontos.

FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

G-7 – países centrais: Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha, Japão, Canadá, Itália e França.

IE – Instituto de Economia - UNICAMP.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasil.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto – Brasil.

MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PARANAEDUCAÇÃO – Serviço Social Autônomo PARANAEDUCAÇÃO

PARANATEC – Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico.

PIB – Produto Interno Bruto.

PLANO – ABC – Plano Estadual de Educação – Gestão 95-98 – Paraná.

PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – ONU.

POA – Plano Operativo Anual do PROEM – PR.

PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná.

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Brasil.

PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa.

SEED - Secretaria de Estado da Educação – Paraná.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SERT – Secretaria de Estado e Relações do Trabalho – Paraná.

STN – Secretaria do Tesouro Nacional – Ministério da Fazenda – Brasil.

UCP – Unidade de Coordenação do Programa – PROEM – PR.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

USP – Universidade de São Paulo.

USAID – Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - AMÉRICA LATINA: EMPRÉSTIMOS APROVADOS PELO BANCO MUNDIAL POR INSTITUIÇÃO DE ORIGEM E POR PAÍSES. Período 1947-1982 (em percentagem).....	101
QUADRO 02 - AMÉRICA LATINA: DISTRIBUIÇÃO POR SETORES DOS EMPRÉSTIMOS APROVADOS PELO BIRD E AIF (milhões de dólares).....	101
QUADRO 03 - DISTRIBUIÇÃO SETORIAL DOS EMPRÉSTIMOS DO BIRD AO BRASIL.....	102
QUADRO 04 - EMPRÉSTIMOS DO BID – FUNDO FIDUCIÁRIO (Até dezembro de 1964).....	103
QUADRO 05- EMPRÉSTIMOS DO BID – CAPITAL ORDINÁRIO E OPERAÇÕES ESPECIAIS (Até dezembro de 1964)	104
QUADRO 06- ASSISTÊNCIA DA APP – AID E BID (Até dezembro de 1964).....	106
QUADRO 07- UCP/PROEM – CRONOGRAMA DE INVESTIMENTOS POR CATEGORIA DE INVERSÃO E FONTE DE FINANCIAMENTO.....	121
QUADRO 08- DESEMBOLSO DO BID E CONTRAPARTIDA DO ESTADO (em dólares)	141
QUADRO 09- SUBPROGRAMA MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL (valores em dólares).....	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, BRASIL-PARANÁ, 1990-1997.....	66
GRÁFICO 02 - EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, NO SETOR PRIMÁRIO, BRASIL- PARANÁ, 1990-1997.	66
GRÁFICO 03 - EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, NO SETOR SECUNDÁRIO, BRASIL- PARANÁ, 1990-1997.	67
GRÁFICO 04 - EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, NO SETOR TERCIÁRIO, BRASIL- PARANÁ, 1990-1997.	67
GRÁFICO 05 - DISTRIBUIÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS DO BID POR SETORES, 1961-1998	108
GRÁFICO 06 - DISTRIBUIÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS DO BID, 1998	109
GRÁFICO 07 - DISTRIBUIÇÃO SETORIAL DE PROJETOS EM TRAMITAÇÃO, 1999.	110
GRÁFICO 08 - EMPRÉSTIMOS ACUMULADOS DO BID E CUSTO TOTAL DOS PROJETOS FINANCIADOS (Em bilhões de dólares).....	111
GRÁFICO 09 - CICLO DE PROJETOS	119

INTRODUÇÃO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

A presente pesquisa está centrada na análise das propostas educacionais do PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, desencadeado pelo Governo do Estado do Paraná, a partir de 1995. O Programa pretende, como política educacional, redefinir o ensino médio e profissional no Estado.

Desse modo, este estudo pretende verificar como as propostas educacionais expressas no PROEM, considerando a sua relação com as orientações do BID e BIRD e as condicionalidades requeridas para o financiamento externo mediante contrapartida, respondem a motivos financeiros e desempenham importantes funções ideológicas, no período em questão.

O percurso deste trabalho traduz-se, fundamentalmente, no exame do Programa em suas características peculiares e substanciais, para compreendê-lo no processo mais amplo e geral das relações econômicas e políticas hegemônicas, nacionais e internacionais.

A verificação dessas relações pressupõe a análise das propostas do Programa que, em síntese, pretende proporcionar preparação básica para a cidadania e para o mundo do trabalho. Para tanto, objetiva ampliar o acesso educacional, reorganizar a oferta de educação geral e profissional, e possibilitar a empregabilidade e competitividade de seus egressos, entendendo que a eficiência de sua ação impõe a otimização dos recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura física.¹

Pretendemos verificar em que medida, nesse contexto, o Programa que se sustenta nessas proposições ignora as condições particulares do mercado de trabalho brasileiro, derivado das formas peculiares de acumulação capitalista no Brasil, e é mais ideológico e movido por interesses financeiros, do que funcional e “produtivo” para as metas que proclama.

¹ PARANÁ, SEED. *PROEM – Documento Síntese*. Curitiba, PR: julho de 1996. (versão preliminar).

Portanto, as propostas educacionais do Programa devem ser estudadas e analisadas a partir da preocupação expressa com “[...] *A ausência de uma política voltada para a adequação da oferta à heterogeneidade do aluno e aos requerimentos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo nos postos de nível técnico vem transferindo a iniquidade para graus mais avançados da escolaridade.*”²

Há que se examinar em que medida essa suposta ou real inadequação não viria a servir como pretexto para a formulação de uma política educacional atrelada aos interesses econômicos e políticos dominantes em âmbito nacional, e a partir dessas condições rearticulá-los aos novos interesses externos, o que explicaria o reforço da concepção da educação como “promotora” do desenvolvimento, como condição para a ascensão social e à empregabilidade, e assim como eficiente instrumento de reprodução e acumulação de capital, implícitas no processo de endividamento e financiamento externo da economia brasileira.

Para fazer essa análise, é necessário compreender como o Programa, apreendido dentro do processo de desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro e do seu mercado de trabalho, contempla a necessidade da contenção, do ajuste e da subordinação econômica, desdobradas e geradas nas condições desse desenvolvimento e na forma como as forças hegemônicas nacionais internalizam essas condições.

Para tratar dessas questões, o trabalho foi desenvolvido e organizado em três momentos. O Capítulo I foi dividido em quatro seções: a primeira trata do processo de desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro, o mercado de trabalho e os requisitos educacionais; a segunda, do processo de articulação das propostas educacionais expressas pelo PROEM e o MEC e as orientações do BID e BIRD; a terceira, da consolidação das exigências e orientações nacionais e internacionais no processo de concepção, organização e institucionalização do Programa; e a quarta, das propostas de uma educação para a empregabilidade: o discurso da adequação às exigências do mercado de trabalho e do novo padrão de acumulação capitalista. O Capítulo II está dividido também em quatro seções: a primeira trata das relações econômicas e políticas internacionais e a emergência de organismos internacionais multilaterais; a segunda, do processo de articulação política e econômica regional: a

² Ibidem., p. 09.

Aliança para o Progresso e a emergência do BID, sua atuação e convergência com o BIRD; a terceira, dos empréstimos do BID para a educação brasileira e as estratégias do BID e BIRD para a educação; e a quarta, do financiamento externo do PROEM pelo BID: as condicionalidades políticas e financeiras para a política educacional paranaense para o financiamento do ensino médio e profissional como parte do processo de implantação da política neoliberal, do endividamento externo do país e da reprodução do capital. As Considerações Finais encerram a exposição do trabalho, retomam algumas conclusões e apontam novas questões para estudo.

CAPÍTULO I

DA AFIRMAÇÃO DA INADEQUAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANANENSE PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL À ADEQUAÇÃO ÀS EXIGÊNCIAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS HEGEMÔNICAS

Neste capítulo, pretendemos verificar como as propostas educacionais expressas no PROEM, considerando a sua relação com as orientações do BIRD e BID e as condicionalidades requeridas para o financiamento externo, respondem a motivos financeiros e desempenham funções ideológicas no período de que tratamos.

Para fazer essa análise, é necessário compreender que o Programa está inserido no processo de desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro, como política educacional, e verificar em que medida desconsidera as condições particulares do mercado de trabalho brasileiro, derivado das formações peculiares de acumulação capitalista no Brasil, tornando-se assim mais ideológico e estritamente financeiro que funcional ou “produtivo” em relação às metas adotadas.

Passamos a tratar dessas questões, através das quatro seções delimitadas na Introdução.

1.1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CAPITALISMO BRASILEIRO, O MERCADO DE TRABALHO E OS REQUISITOS EDUCACIONAIS.

Para entender o PROEM e sua relação com as orientações do BIRD e BID, faz-se necessário compreender o como os requisitos educacionais estão postos no desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro. As relações mais específicas do PROEM com as orientações desses dois organismos internacionais ocorrem nessa base

material, que são as características do nosso desenvolvimento¹, articuladas e em certa medida subordinadas ao movimento internacional. Compreender como os requisitos educacionais emergem dessa relação parece-nos fundamental para explicar os programas educacionais, entre eles o PROEM.

Portanto, esse contexto precisa ser compreendido a partir do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro e dos requisitos educacionais nele imbricados. Isso passa necessariamente por uma determinada interpretação da realidade brasileira. Por isso, “[...] é preciso abandonar o *a priori* modelar e colocar em seu lugar o capitalismo concreto que aqui emergiu e vingou, lançando suas raízes na economia colonial e extraíndo seus dinamismos de organização e evolução da incorporação econômica a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e ao mesmo tempo do crescimento interno de uma economia de mercado.”²

Nesse sentido, é fundamental compreender que o processo de desenvolvimento do capitalismo e de industrialização no Brasil tem características próprias no bojo do processo mundial³, por se tratar de um país com formação econômica peculiar.⁴ É nesse

¹ A respeito das características do desenvolvimento econômico brasileiro, dentre outros, ver IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5ª ed., revista e atualizada, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

² Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990:25.

³ Acerca dessa questão, dentre outros, ver IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5ª ed., revista e atualizada, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991., que afirma, sobre algumas das características do desenvolvimento do Brasil, que: “A evolução do sistema político-econômico brasileiro, conforme ocorreu desde 1930, revela o desenvolvimento e a convergência de duas tendências importantes para a compreensão do tipo de capitalismo vigente no País. Em primeiro lugar o Estado foi levado a desempenhar funções cada vez mais complexas no conjunto da Economia. Essa participação crescente teve caráter direto e indireto, desde a freqüente formulação e reformulação das ‘regras do jogo’ das forças produtivas no mercado até a criação de empresas estatais. Em segundo lugar, a política econômica governamental tornou-se cada vez mais complexa e ambiciosa, chegando a configurar-se como política econômica planificada. Note-se, entretanto, que a política econômica governamental brasileira nem sempre foi a política deliberada de desenvolvimento. Às vezes ela foi apenas, ou principalmente, política de estabilização. Outras vez, orientou-se no sentido da harmonização (ou integração) de setores produtivos e subsistemas regionais do País. Portanto, nem sempre o crescimento da renda nacional foi resultado da política econômica governamental, planificada ou não. Ao contrário, em diversas ocasiões o crescimento da Economia não foi senão o resultado de decisões, investimentos e condições de mercado funcionando sem qualquer direção governamental.”(p.301).

⁴ Ver CANO, Wilson. *Reflexões para uma política de resgate do atraso social e produtivo do Brasil na década de 1990*. In: *Economia e Sociedade: Revista do instituto de Economia da UNICAMP*, Campinas, SP, no. 02, agosto de 1993: p. 97-124., quando observa como se deu esse processo, suas diferenças e contradições inerentes.

quadro de interpretação que devemos inserir a análise dos requisitos educacionais e compreender o desenvolvimento de políticas educacionais nacionais e estaduais em nosso país.

Para a compreensão do processo de construção de requisitos educacionais⁵, é importante atentar para o desenvolvimento do capitalismo, em âmbito mundial e para as transformações técnicas geradas no movimento de reestruturação produtiva⁶, já que

*[...] o novo padrão tecnológico busca um aperfeiçoamento qualitativo dos produtos, maior simplificação, informatização e automação dos processos de produção, economia de energia na produção e substituição de matérias-primas convencionais por outras mais elaboradas, mais leves, mais caras e com maior base científica e tecnológica, promovendo também acentuada substituição de trabalho não qualificado por trabalho cada vez mais qualificado.[...]*⁷

Outra situação complicadora a ser considerada, produto desse conjunto de elementos, é a questão do emprego no Brasil. Nesse sentido, é necessário prestar atenção para o fato de que

[...] a questão do emprego, daqui por diante, não terá mais solução quantitativa na agropecuária nem na indústria nacional. Somente nos serviços - e nestes, substancialmente nos serviços sociais - poderá se fazer políticas de emprego, o que

⁵ A respeito dos requisitos educacionais, prescritos como novos, e que abarcam a estratégia da qualidade total, de um trabalhador polivalente, participativo e flexível convertido às necessidades do capital, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. Ver, também, FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação). Ver, ainda, APPLE, Michael W... (et. al.); GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação).

⁶ PETRAS, James F., analisa a reestruturação e a globalização, em *Os fundamentos do neoliberalismo*. In: OURIQUES, Nildo Ouriques & RAMPINELLI, Waldir José. (orgs.). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 1997: 17-18, destacando que: “A chamada ‘reestruturação’ e a ‘globalização’ levam ao crescimento de enclaves compostos por uma reduzida classe de capitalistas transnacionais, amarrados às multinacionais e aos bancos estrangeiros. Na agricultura, isso significa que os exportadores do **agribusiness** crescem, enquanto a renda dos pequenos agricultores e dos trabalhadores rurais sem-terra diminui. Eventualmente, estes são totalmente afastados. Na indústria, significa um desemprego em grande escala, empregos temporários e reemprego super-explorado em empresas (informais). [...]” Ainda acerca da globalização, ver CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996., ver, também, IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

⁷ CANO, Wilson. *Reflexões para uma política de resgate do atraso social e produtivo do Brasil na década de 1990*. In: Revista Economia e Sociedade, Número 02:106, agosto de 1993, Campinas, SP: IE/UNICAMP.

*exigirá a aceitação de uma profunda reforma tributária, que possibilite a necessária distribuição de renda. Se as elites não entenderem a profundidade desta questão, estarão agudizando ainda mais nossa heterogeneidade social, levando a crise social brasileira a níveis obviamente insuportáveis.*⁸

A análise da questão dos requisitos educacionais incorporados nas propostas de políticas educacionais, especificamente para em nosso caso, o PROEM, entendido como um Programa que objetiva fazer alterações curriculares que mexam com o conjunto de conhecimentos e habilidades técnicas no ensino médio e profissional para uma suposta empregabilidade⁹, insere-se num conjunto de relações sociais e econômicas, das quais é necessário apreender e enumerar alguns elementos centrais, resumidos nos seguintes pontos: primeiro, o desenvolvimento histórico do capitalismo, consubstanciado a partir da Terceira Revolução Industrial, gerou e acelerou um novo padrão tecnológico e, conseqüentemente, alterou as relações de produção; segundo, um dos elementos significativos desse novo padrão de acumulação capitalista é a substituição de trabalho não qualificado por trabalho cada vez mais qualificado e concentrado para poucos, o que não ocorre necessariamente nos países periféricos¹⁰; e terceiro, para o caso aqui em estudo, o brasileiro¹¹, a questão do emprego não exige mais uma solução **quantitativa** na

⁸ Ibidem., P. 123.

⁹ Sobre as “condições” para a empregabilidade e as “exigências” que ela requer. Ver SALM, Claudio. *Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho*. In: OLIVEIRA, Marco Antonio de. (org.). *Economia & trabalho: textos básicos*. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998, p. 163-186., MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas*. In: *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. Campinas, SP: Ano XIX, Número 64/especial, setembro de 1998: 13-49., SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane Fátima. *Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação*. In: *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*,. Campinas, SP: Ano XVIII, Número 61/especial, dezembro de 1997: 13-35., CASALI, Alípio... et al. (orgs.). *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo: EDUC., 1997.

¹⁰ FERNANDES, Florestan., afirma sobre a questão do capitalismo dependente, em seu livro: *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975:55, que “[...] o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem no entanto conseguir mudar o padrão de transformação, passando da articulação dependente para o desenvolvimento relativamente autônomo.”

¹¹ Sobre os postos de trabalho nos serviços, segundo estudo de Marcio POCHAMANN sobre *Reconversão econômica e as tendências recentes das ocupações profissionais no Brasil*, os dados dão conta que na década de 1990, os serviços passaram a responder por mais postos de trabalho, sem compensar, entretanto, a destruição dos empregos verificada na agropecuária e indústria.

agropecuária e nem na indústria, e nos serviços apenas relativamente, se comparado com os outros dois setores e com o conjunto da economia.

Tomaremos como base da análise esses três elementos fundamentais, mencionados acima, considerando que, historicamente,

*O processo brasileiro de industrialização não resultou de um avanço técnico propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. O processo de produção e transmissão do saber não constituiu, no Brasil, uma base ou elemento propulsor da mudança nas relações de produção. Essa é uma das facetas típicas do capitalismo que no processo da reprodução do capital em escala mundial se instala e avança em formações sociais “atrasadas” nas quais nem todas as condições internas necessárias a esse avanço estão presentes. As novas formas de produção foram aqui absorvidas como parte do movimento de expansão da moderna civilização ocidental, que consolidou o avanço das relações capitalistas em nível internacional.*¹²

Dado o desenvolvimento histórico da economia capitalista mundial, nossa modernização econômica não teve condições para uma inserção na mesma, senão através da incorporação subordinada configurando-se como dependente ¹³.

¹² XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990: 57.

¹³ Segundo FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975: 75-76, esse processo ocorre devido a que “[...] a expansão interna do capitalismo não foi determinado, exclusiva ou predominantemente, nem **a partir de fora** (o que implicaria um padrão de desenvolvimento colonial), nem **a partir de dentro** (o que implicaria um padrão de desenvolvimento autônomo, auto-sustentado e autopropelido), mas por uma combinação de influências internas e externas, que calibrou (e está calibrando) os dinamismos da sociedade de classes em função dos requisitos de padrões dependentes de desenvolvimento capitalista. A esse círculo vicioso seguem-se três realidades, que nunca desaparecem, embora se alterem de uma fase ou época para outra. Primeiro, a constante redefinição, sob condições permanentes de fortalecimento e de intensificação, da dominação externa. A evolução do capitalismo não conduz, nessas condições, da dependência à autonomização, mas ao crescente aperfeiçoamento das técnicas de desenvolvimento induzido, de controle à distância e de exploração indireta. Segundo, a existência de grupos privilegiados internos em condições de ‘manter o controle da situação’ e, portanto, de ampliar constantemente seus privilégios econômicos, socioculturais e políticos, através de padrões dependentes de desenvolvimento. A evolução do capitalismo não conduz, nessas condições, da dependência à autonomização, mas ao crescente aperfeiçoamento das técnicas de desenvolvimento por associação dependente, de controle autoritário ou totalitário do poder e de exploração cruel da massa de trabalhadores e de despossuídos. Terceiro, a redefinição e a intensificação constantes da acumulação dual de capital e da apropriação repartida do excedente econômico nacional, com o despojamento permanente dos agentes de trabalho, assalariados ou não. A evolução do capitalismo não conduz, nessas condições, da dependência à autonomização, mas à consolidação e ao crescente aperfeiçoamento de uma ordem social competitiva capaz de ajustar o desenvolvimento capitalista e formas ultra-espoliativas de dominação econômica (interna e externa) e de exploração do trabalho.”

Essas condições históricas e particulares do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro produziram os elementos necessários para a emergência dos requisitos educacionais e a sua relação com o processo produtivo e o mercado de trabalho. É por isso que

*[...] a análise do sistema educacional brasileiro mostra que seu desempenho qualitativo e quantitativo correspondeu de alguma forma às exigências do processo de desenvolvimento, em que pesem seu elitismo, sua seletividade e sua progressiva deterioração. Essas já suficientemente reconhecidas falhas não teriam sido, em última análise, um entrave ao processo de industrialização. Os resultados obtidos pela indústria brasileira ao longo das quatro últimas décadas indicam que tanto a parcela mais escolarizada da população quanto o contingente com pouca ou nenhuma escolaridade participaram substancialmente daquele processo.*¹⁴

Esta constatação revela que a industrialização brasileira, nas últimas quatro décadas, também prescindiu do avanço do processo educacional, confirmando a histórica

*[...] adequação entre os avanços do sistema de produção e os rumos tomados pela política educacional, afastando definitivamente a hipótese de uma 'defasagem' que teria inviabilizado a integração da escola ao progresso nacional. Se a cristalização do descompasso entre a produção cultural do país e as exigências tecnológicas do avanço econômico o condenou à dependência, a perfeita adequação do sistema educacional às exigências do avanço econômico logrado permitiu as acomodações políticas e sociais necessárias à consolidação da ordem instaurada.*¹⁵

Isso explica porque a alardeada inadequação do sistema educacional não impede que “[...] A grande maioria do operariado incorporado às maiores empresas brasileiras não possui uma escolaridade tão diferenciada da média da população e a pequena cúpula técnica e gerencial qualificada é composta pelo pequeno segmento da população

¹⁴ SALM, Cláudio & FOGAÇA, Azuete. *Desenvolvimento tecnológico e formação de recursos humanos*. In: Projeto: *Desenvolvimento tecnológico da indústria e a constituição de um sistema nacional de inovação no Brasil*. Coordenação: COUTINHO, Luciano G. – IE/UNICAMP, SUZIGAN, Wilson IE/UNICAMP. Campinas, SP, 1990:18. (mimeo.).

¹⁵ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990:151-152.

*escolar que logra êxito nesse ineficiente sistema educacional. [...]*¹⁶

Essa situação parece demonstrar que não há descompasso entre o processo educacional e produtivo e que, portanto, a ênfase na denúncia de um “ineficiente sistema educacional” apenas reforça a interpretação de que a escola e a formação são responsáveis pelo atraso tecnológico e produtivo nacional. Essa afirmação caracteriza um equívoco que não se sustenta na própria afirmação de que “[...] a base técnica e os processos de produção empregados desde o início da industrialização brasileira prescindiram do aproveitamento de indivíduos com maiores requisitos de escolaridade. [...]”.¹⁷

Pode-se deduzir dessa situação e da permanência desse equívoco insistentemente alimentado, que a elevação de requisitos educacionais está “[...] intimamente ligada às mudanças dos processos de discriminação social.”¹⁸, permitindo o “[...] levantamento de barreiras monopolistas no mercado de trabalho.”¹⁹, e isso tem levado historicamente “[...] a escola a funcionar como uma espécie de controle entre a oferta e a demanda de ocupações, que nem sempre crescem na mesma proporção que as aspirações sociais de ascensão [...]”²⁰

É por isso que se diz que a educação é constantemente tomada para “[...] operar as contradições da segregação. Nos termos de Fukuyama, não existe desemprego estrutural, mas trabalhadores culturalmente inadaptados à globalização. Esta ideologia propicia abertura para o futuro. O pressuposto, aqui explicitado, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. [...]”.²¹

¹⁶SALM, Cláudio & FOGAÇA, Azuete. *Desenvolvimento tecnológico e formação de recursos humanos*. In: Projeto: *Desenvolvimento tecnológico da indústria e a constituição de um sistema nacional de inovação no Brasil*. Coordenação: COUTINHO, Luciano G. – IE/UNICAMP, SUZIGAN, Wilson IE/UNICAMP. Campinas, SP, 1990:19. (mimeo.).

¹⁷ Ibidem., p. 18.

¹⁸ CUNHA, Luiz Antônio. *Escolaridade e trabalho: quatro estudos sobre a fixação de requisitos educacionais*. Rio de Janeiro: Revista Fórum, 2(1): 21-44, jan/mar.1978: 44.

¹⁹ Ibidem., p. 44.

²⁰ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990:156.

²¹ LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, 1998:255. (tese doutorado, mimeo.).

Isso se confirma em estudo recente sobre *Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90*, onde podemos verificar os dados que comprovam o crescente desemprego juvenil e geral no país, e de que os índices de desemprego não se devem fundamentalmente à baixa escolaridade ou à falta de experiência profissional. Com base em informações oficiais, constata-se a piora das condições de acesso ao mercado de trabalho pelos trabalhadores jovens, não obstante a elevação da escolaridade da população.

O referido estudo, de Marcio POCHAMANN, afirma que

*O Brasil possui hoje o maior desemprego verificado desde a transição do regime escravista para o assalariado, no final do século XIX. Além da elevada dimensão do desemprego, percebe-se que a condição de sem-emprego atinge aos mais diversos segmentos da força de trabalho, bem ao contrário do que se verificava nos períodos anteriores, quando o desemprego se referia fundamentalmente ao trabalhador de baixa escolaridade e sem experiência profissional.*²²

O estudo mostra ainda dados sobre a distribuição da população juvenil no Brasil; “Nos últimos 17 anos, (1980 e 1997) a distribuição da população juvenil no Brasil sofreu as seguintes mudanças: (i) o desemprego foi multiplicado por 3,6 vezes; (ii) a ocupação foi reduzida em 14% e (iii) a inatividade cresceu 0,7%. Somente nos anos 90, o desemprego foi multiplicado por 3,2 vezes, o emprego diminuiu 14% e a inatividade aumentou 2,5% [...]”.²³

Essa situação econômica demonstra que educação difere de capacitação e qualificação de trabalhadores para o setor produtivo, e que o setor produtivo cada vez menos precisa de menos força de trabalho vivo, reduzindo os postos de trabalho, apesar do aumento da produtividade e da concentração de renda e riqueza.²⁴

²² POCHMANN, Marcio. *Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90*. Campinas, SP: CESIT/IE/UNICAMP, setembro de 1998:03. (versão preliminar).

²³ Ibidem., p. 18.

²⁴ Sobre a redução dos postos de trabalho e aumento da produtividade da indústria brasileira, ver LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, 1998, (tese doutorado, mimeo.).

Apesar disso há preocupação em associar desenvolvimento econômico-social com educação, supondo ganhos de competitividade e de crescimento da produtividade, e nesse aspecto a educação básica e profissionalizante são tratadas como variáveis consideráveis. No entanto, em que pese teoricamente essas variáveis, a economia tem optado, sem reduzir a competitividade e produtividade, por “[...] *trabalhadores baratos e descartáveis, resultando no subinvestimento em capital humano.*”²⁵

Assim sendo, a educação efetivamente está sendo redefinida a partir dos interesses econômicos e políticas hegemônicas, nacionais e internacionais, e para essas forças não há necessidade de um grande contingente de cursos profissionalizantes no sistema de ensino. O setor produtivo é mais seletivo e cria os cursos de qualificação direcionados e mais adequados às relativas necessidades do mercado de trabalho.

Ocorre, no entanto, que a mudança na definição do ensino médio e profissional acolhe essa dinâmica da reestruturação econômica e se justifica politicamente nela. Portanto, a reforma educacional assume o dualismo escolar, historicamente construído como solução possível nas reformas educacionais no país; condição determinada pelo desenvolvimento do capitalismo e pelo padrão de acumulação de capital²⁶ e das relações

²⁵ ALVES, Edgard Luiz Gutierrez e SOARES, Fábio Veras. *Ocupação e Escolaridade: Tendências Recentes na Grande São Paulo*. Brasília, DF.: IPEA, 1996:23. (grifo do autor).

²⁶ Segundo FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975:57, capitalismo que emerge através do “[...] padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento. Os agentes econômicos podem-se iludir, no plano psicológico, ou incentivar a ilusão dos outros, no plano político. Contudo, nas condições em que é praticada nos países da América Latina, a sobre-apropriação repartida do excedente econômico não deixa outra saída. De um lado, independentemente de sua posição e orientação no espaço econômico, os agentes econômicos (externos e internos) vêem-se compelidos a dar a mais completa prioridade ao privilegiamento direto dos seus móveis lucrativos (relegando, deliberadamente, ou não, o que poderia ser essencial para a ‘ampliação e dinamização do mercado interno’ e para a ‘expansão e autonomização do sistema de produção’). De outro, ambos investem primariamente na expansão das economias hegemônicas, desejem ou não esse resultado (ou por causa da drenagem do excedente econômico pelas economias centrais; ou porque, de fato, custeiam a incorporação da economia dependente ao espaço econômico das economias centrais). Isso não quer dizer que o capitalismo dependente ‘falhou’. Ele está preenchendo cada vez melhor as funções que lhe cabem, ao promover o crescimento econômico capitalista sob o mencionado padrão de acumulação de capital e a forma correspondente de sobre-apropriação repartida do excedente econômico. A superação desse tipo de capitalismo depende de transformações que o transcendem e que não podem provir dele, como um ‘desenvolvimento normal’.”

de produção instaladas.²⁷ Exemplo desse dualismo foi a função exercida pelo ensino técnico no Brasil, que além da formação de técnicos, desempenhou intensa função propedêutica. Também a reorientação representada pela Lei 5.692/71 representou uma contenção em relação ao ingresso no ensino superior, e a condução para o mercado de trabalho de massas de trabalhadores que apenas aumentaram o *Exército Industrial de Reserva*.²⁸

A retórica oficial diz que não se pretende manter a herança dualista. Ela se confirma na prática, pois inerente às condições econômicas e políticas que se consolidam no país, e não diferentemente no Estado do Paraná, ela aparece como um desdobramento da articulação das forças econômicas e políticas internas e externas, e a política educacional consubstanciada num processo de reforma que viabiliza e dissimula os interesses econômicos. Portanto, *“É preciso evidenciar que a dicotomia entre teoria e prática não é exclusiva do setor educacional. Ela permeia todos os aparatos de Estado, cuja função é manter a coesão e a unidade social, a fim de que as relações de exploração e dominação se perpetuem sob a aparência de relações necessárias.”*²⁹

É difícil, mas é preciso não cair no equívoco recorrente de que a “inadequação” da política educacional para o ensino médio estaria em que as escolas procuram “[...] *impingir uma educação reconhecidamente desvinculada do mundo do trabalho e das exigências ocupacionais; e cada vez mais distantes de conteúdos voltados para o desenvolvimento de uma indispensável qualificação técnica e de uma sólida postura crítica diante dos problemas históricos e sociais*”.³⁰

Precisamos compreender que a suposta inadequação da política educacional expressa o como a produção capitalista reproduz suas necessidades, e a educação, como mediadora das exigências ocupacionais e técnicas, produz a “desvinculação” do mundo

²⁷ A esse respeito ver, XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino*. São Paulo: Papirus, 1990. Ver, também, da mesma autora, *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 2ª ed., 1990.

²⁸ Ver, a respeito, CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. *Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1972. (Coleção Meta).

²⁹ WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Moraes, 3ª ed. ver., 1983: 90.

³⁰ FRANCO, Maria Laura P.B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994:61. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

do trabalho, toda vez que as relações de trabalho e de racionalização das formas de produção exigem que se gerem novas predisposições psíquicas e sociais às mudanças impostas pela reestruturação produtiva em curso. Do contrário, cairíamos na mesma vala da crença na adequação pela legislação, e aceitaríamos a inadequação como justificativa para a mera modernização das formas vigentes de adequação ou inadequação. Essa aparente contradição, apenas de termos, reflete a contradição concreta entre o discurso e a prática, que dá corpo à ideologia.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

1.2 O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS EXPRESSAS PELO PROEM E O MEC E AS ORIENTAÇÕES DO BID E BIRD.

Insere-se nesse processo a política educacional constituinte do PROEM, que não pode ser compreendido fora desse contexto. Como um Programa educacional, constitui-se efetivamente num conjunto de políticas educacionais para o ensino médio e profissional, em suas relações com o processo de produção e a acumulação capitalista.

As propostas educacionais do Programa devem, portanto, ser apreendidas e compreendidas a partir do que se apresenta como justificativa para a necessidade do PROEM, como sendo “[...] *A ausência de uma política voltada para a adequação da oferta à heterogeneidade do aluno e aos requerimentos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo nos postos de nível técnico vem transferindo a iniquidade para graus mais avançados da escolaridade.*”³¹

Nas propostas educacionais do Programa podemos constatar a preocupação do governo em afirmar que o processo de redefinição do ensino médio e profissional no Paraná também “*pretende ser inovador*”³², colocando-se, inclusive, como antecipador de reformas empreendidas pelo governo federal, particularmente no âmbito do ensino médio e profissional. Desse modo, “[...] *considera os resultados dos estudos e proposições para o Ensino Médio que fazem parte do Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases, ora*

³¹ PARANA, SEED. PROEM. Documento Síntese. Curitiba, PR: julho de 1996: 09. (versão preliminar).

³² Ibidem., p. 01.

*em fase final de aprovação no Congresso Nacional e que vem sendo amplamente discutido pelas lideranças educacionais.*³³

Em razão disso, podemos inferir que o Programa pretende ser uma contribuição no movimento de implantação das políticas neoliberais³⁴ em curso no âmbito nacional. É a partir de 1995, de acordo com o Plano de Ação-Gestão 1995/1998³⁵ – Plano ABC da Secretaria de Estado da Educação, que o governo do Estado do Paraná efetivamente inicia o Programa para o ensino médio e profissional, chamado de PROEM, sendo que a aprovação do Contrato pelo BID ocorreria em 1996, e a sua aprovação pelo Senado Federal em final de 1997. Apesar disso, o Programa já havia sido discutido e proposto em 1992, quando foram realizadas reformas no ensino fundamental,³⁶ através do Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE. Isso indica que, ao redefinir as políticas para o ensino fundamental, os ensinos médio e profissional também seriam redefinidos, pautados na mesma sustentação da centralidade da educação básica, elemento chave das políticas educacionais dos Organismos Internacionais Multilaterais,

³³ Ibidem., p. 01.

³⁴ MORAES, Reginaldo C. Corrêa., em *Liberalismo e neoliberalismo – uma introdução comparativa*. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP: Primeira versão, no. 73, novembro/97, mostra as idéias centrais, as diferenças e semelhanças entre liberalismo e neoliberalismo e, também, expressa como a cruzada neoliberal “[...] foi estendida, passando-se a preconizar ou sugerir com mais insistência a privatização **também** das atividades sociais anteriormente apresentadas como beneficiárias do desmonte do Estado-empresário. Agora, educação, saúde e previdência estão sob o fogo cerrado da artilharia ‘modernizadora’ e privatizante.” (p.23-24). (grifo do autor).

³⁵ Consta desse Plano Educacional, proposto no primeiro Governo Lerner, a referência sobre o financiamento externo do PROEM pelo BID. Ver, PARANÁ, SEED. *Plano de ação – gestão 1995-1998: versão preliminar*. Curitiba, PR, 1995.

³⁶ No ano de 1992, quando o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE foi encaminhado, já se pensava na implementação do PROEM. De acordo com dados apresentados no trabalho de SILVA, Sandra Teresinha da. *Programa Expansão, Melhoria e Inovação no ensino médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista*. Curitiba, PR: UFPR, 1999: 134-136. (Dissertação de Mestrado, mimeo.), o encaminhamento formal para solicitação de financiamento externo do PROEM, ocorreu através da apresentação da “Carta Consulta do PROEM”, em fevereiro de 1992, à Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX) da Secretaria de Planejamento e Orçamento do Governo Federal, no mesmo período em que estava sendo encaminhado o PQE, com financiamento do Banco Mundial. Também, como comprovação desse processo são os dados constantes do Documento de Perfil I do BID sobre o Programa, datado de 13.08.93, coordenado pelo chefe de equipe de país do BID, Sr. Manuel Rapoport, em Missão de Identificação do Banco no PR. Nesse Documento os elementos centrais da estrutura do PROEM estavam apontados em forma de esboço, resultado das discussões sobre o Programa entre o Governo do Estado e o Banco, indicando que a discussão do ensino médio e profissional já ocorria quando da discussão para redefinir o ensino fundamental no Estado. Isso se confirma, portanto, com o processo do Ciclo de Aprovação de Projetos do BID, onde uma Missão de Identificação só ocorre depois da Missão de Programação, realizada entre o Banco e o país interessado, para a discussão de políticas estruturais e projetos setoriais.

como ONU/UNESCO, BIRD e BID, tal como divulgado em diversos documentos, reuniões e conferências em nível internacional.³⁷

Segundo orientações do BIRD, o incremento de políticas de emprego e o melhoramento ao acesso nos diversos níveis de educação geral possibilitam o aumento da produtividade e do acesso a capacitação. E estabelece assim que, para melhor acesso à capacitação, é necessário um certo trajeto pelo processo de educação geral, justificado pela necessidade de um atendimento educacional mínimo para a incorporação de competências cognitivas; por isso a chamada “prioridade” para a educação básica, encampada pelo governo. Nesse sentido, afirma que “[...] *El mejoramento de los niveles de educación general también ayuda, al aumentar la productividad y el acceso e la capacitación.*”³⁸

Há uma associação direta, na afirmação das políticas do Banco Mundial, no que diz respeito à educação e formação geral, com o processo de especialização, bem como com o desenvolvimento de algum trabalho por conta própria. Nessa direção, afirma que “[...] *La educación secundaria también mejora la productividad de los que trabajan por cuenta propia. [...] El mejoramiento de la calidad de la educación secundaria es una empresa de enorme magnitud para la mayoría de los países en desarrollo, y el éxito en ella haría una contribución significativa al desarrollo económico y social.* [...]”³⁹

É nesse contexto, impregnado de estratégias políticas para a educação, tanto da parte dos organismos internacionais, como da parte dos setores políticos nacionais, que o financiamento externo e interno para o PROEM ocorrerá. Em 18 de setembro de 1996, foi aprovado oficialmente pelo BID, como operação número 950/OC-BR (BR-0167);

³⁷ Exemplo dessas políticas foi a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, ambos promovidos em conjunto e deliberadamente com o Banco Mundial.

³⁸ BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, D.C., 1992:18.

O melhoramento dos níveis de educação geral também ajuda, a aumentar a produtividade, o ingresso e a capacitação. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

³⁹ Ibidem., p.33-35.

O melhoramento da qualidade da educação secundária é um empreendimento de enorme magnitude para a maioria dos países em desenvolvimento, e o êxito nela traria uma contribuição significativa ao desenvolvimento econômico e social. [...] A educação secundária também melhora a produtividade dos que trabalham por conta própria. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

mas, de acordo com Relatório de Atividades de 1998, SEED – PROEM, o referido Contrato só foi assinado em dezembro de 1997, já que “[...] no interregno de agosto de 1996 a dezembro de 1997, em que o Governo do Estado ficou aguardando o aval do Senado Federal para firmar o Contrato de Empréstimo do PROEM, foram realizadas diversas atividades no sentido de iniciar a implantação do Programa [...]”⁴⁰

Em relação às interferências que ocorreram no campo institucional para a aprovação do empréstimo externo para o Programa, em nenhuma passagem do Processo, arquivado no Senado Federal, os senadores do Paraná, ou outros senadores, tais como o relator da matéria, questionaram os possíveis problemas de formulação da política educacional paranaense ou o endividamento externo que geraria transferência de lucros para o exterior. A questão central de debate foi a capacidade interna do Estado do Paraná, em termos de condições financeiras e orçamentárias, para pleitear o empréstimo.

Isso confirma que a redefinição do ensino médio e profissional, da forma como está sendo implementada, particularmente no Paraná, é produto de um certo “consenso” teórico das elites e de alguns setores sociais, tais como representantes sindicais patronais e de determinados segmentos de trabalhadores, assim como de intelectuais postados nas burocracias de Estado e nas Universidades.

Exemplo emblemático desse processo ideológico e material de adequação das políticas educacionais no Paraná, apesar do discurso dissimulador da inadequação, pode ser verificado na defesa de projetos educacionais que foram iniciados em 1992, consubstanciada na afirmação de que esses projetos “[...] apontam na direção correta das mudanças exigidas [...]”⁴¹, particularmente os desdobrados no projeto *Escola Cidadã*, voltado para criar instrumentos de autonomia da unidade escolar e gestão; no projeto *Municipalização do Ensino Fundamental*, que transferiu, a partir de 1993, todas as matrículas da 1ª à 4ª série e a responsabilidade com este nível de ensino para os Municípios; e o projeto *Programa de Qualidade no Ensino Público Fundamental*, com o

⁴⁰ PARANÁ, SEED. *PROEM. Relatórios de atividades*. Curitiba, PR, 1999:04.

⁴¹ SILVA, Katia P. da. e RODRIGUEZ, Vicente. *Novos Padrões de Gestão Educacional no Paraná: As Associações de Diretores das Escolas Estaduais*. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição, MELLO, Guimar Namó de., SOBRINHO, José Amaral, SILVA, Rose Neubauer da., (orgs.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília, DF: IPEA, 1995:86. (Série IPEA, 147).

objetivo de promover melhorias de infra-estrutura física, pedagógicas e institucionais, com financiamento externo do Banco Mundial.⁴²

A afirmação de que esses projetos educacionais estavam na *direção correta das mudanças exigidas*, pressupõe que o Estado tem a possibilidade de exercer uma função equalizadora das desigualdades sociais, e a educação é assumida como mediadora desse processo, o que acaba, efetivamente, tendo “[...] *a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica.*”⁴³

Isso pode ser percebido em afirmações como:

*O desenvolvimento econômico e social do país encontra-se vinculado à superação da crise educacional. Num contexto de profundas alterações nos processos produtivos, marcados pela revolução científica e técnica deste final de século e pela complexidade das relações sociais das atuais sociedades urbanas de massas, nas quais a ação comunicativa comanda os processos políticos e sociais, os caminhos do desenvolvimento e da democratização convergem em direção ao processo educacional.*⁴⁴

E se conjuga, de certa forma, com o que o BID aponta, no Contrato de Empréstimo para o Programa, sobre a contribuição do Paraná nas políticas nacionais, quando diz: “[...] *Recién ahora se ha comenzado a considerar muchas de las medidas de reforma en el ámbito nacional; por lo cual, su aplicación en Paraná surtirá un efecto de demostración clave para el resto del país.*”⁴⁵

⁴² Ibidem., p. 86-87.

⁴³ CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 4^a ed., 1979: 60. (Educação em questão).

⁴⁴ SILVA, Katia P. da. e RODRIGUEZ, Vicente. *Novos Padrões de Gestão Educacional no Paraná: As Associações de Diretores das Escolas Estaduais*. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição, MELLO, Guimar Namó de., SOBRINHO, José Amaral, SILVA, Rose Neubauer da., (orgs.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília, DF: IPEA, 1995:123. (Série IPEA, 147).

⁴⁵ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado do Paraná. Número de Operación: 950/OC-BR. Resumen Ejecutivo*. Washington, D.C., 1996:03.

[...]Recentemente estão começando a considerar muitas das medidas de reforma em âmbito nacional; para as quais, sua aplicação no Paraná surtirá um efeito de demonstração chave para o resto do país. (Trad. por Antonio Roberto Antonio Deitos).

Apesar da demora na oficialização do empréstimo para o Programa, efetivamente foram desenvolvidas ações constantes do mesmo, antes da aprovação da LDB – Lei n. 9.394, que ocorreu em 20 de dezembro de 1996, e também do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, sobre a educação profissional, e da Portaria do MEC n. 646 de 14 de maio de 1997, que trata do ensino técnico. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram aprovadas, de acordo com o Parecer número 15/98, na Câmara de Educação Básica – CNE, Relatoria da Conselheira Guiomar Namó de Mello, em 01.06.98, muito depois do início do referido Programa; o que se deduz disso é que a estrutura e base do PROEM já antecipavam, em forma de contribuição, certos conteúdos das reformas educacionais propostas em nível federal. Foi o que aconteceu em “[...] outubro de 1996, por Resolução Secretarial separou-se o Ensino Médio da Educação Profissional, com a interrupção das matrículas nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes, sendo sua oferta substituída por matrícula no Ensino Médio (formação geral).”⁴⁶

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 01.06.98, coadunam com essa perspectiva de reformulação do ensino médio, reiterando a afirmação da inadequação gerada pela legislação 5.692/71. O Parecer diz o seguinte:

*É portanto do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. Com a melhoria deste último espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.*⁴⁷

Demonstrativas, também, dessa relação, das antecipações da política educacional paranaense daquilo que as propostas do governo federal na área da educação viriam a ser e também das relações com os executivos dos organismos internacionais, são as

⁴⁶ PARANÁ, SEED. *PROEM. Relatório Inicial*. Curitiba, PR, maio de 1998:15.

⁴⁷ BRASIL, CNE. Câmara de Educação Básica. Guiomar Namó de Mello (relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer 15/9*. Brasília, DF., 1998:12.

declarações do economista brasileiro Claudio de Moura Castro⁴⁸, Chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington. Citações de seus textos sobre educação são constantes do Parecer 15/98, que trata das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Ao analisar a educação média e profissional, afirma que

*[...]Obrigador os alunos a cursar disciplinas profissionais é igualmente uma péssima idéia. Imitamos em nossa política dos anos 70 uma caricatura do sistema americano. Impusemos uma profissionalização obrigatória que, de resto, não existe nas escolas americanas. O modelo foi vendido pela USAID e pelo Banco Mundial, por todas as partes, e fracassou quase tantas vezes quanto foi tentado, inclusive no Brasil. [...].*⁴⁹

Mas esse discurso irônico em relação a proposta vendida pela USAID e BIRD está centrado apenas na questão da profissionalização obrigatória, como ocorreu com a Lei 5.692/71, e que fracassara. Esqueceu-se de dizer que aquele modelo educacional serviu sempre aos interesses do capital, por mais obsoleto que parecesse em algumas áreas, caracterizando a vinculação ideológica da política educacional aos interesses econômicos hegemônicos.

Mas o assessor do BID acha que a grande virada agora está em acompanhar fielmente a “modernização” presente no sistema norte-americano, associada ao máximo de flexibilização. Em seu discurso, diz: *“Pena que não imitamos uma característica importantíssima da escola americana: os seus cursos profissionalizantes não são obrigatórios. Esta é uma das lições que devemos reter ao repensar os nossos programas deste tipo”*.⁵⁰

⁴⁸ Claudio de Moura Castro, já esteve vinculado a OIT, como diretor dos Programas de Formação Técnica. Foi pesquisador do IPEA, assessor do Banco Mundial, assessor do MEC, e coordenou, juntamente, com João Batista Araujo de Oliveira, um documento sobre *Educação fundamental e competitividade empresarial – uma proposta para a ação do governo*, encomendado pelo Instituto Hebert Levy da Gazeta Mercantil e a Fundação Bradesco, apresentado ao MEC em 1992, onde são formuladas propostas para a política educacional brasileira. A respeito disso, ver CUNHA, Luiz Antônio. *Educação Brasileira: Projetos em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 1995. Ver, também, FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

⁴⁹ CASTRO, Claudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília, DF: INEP, 1997:12. (Série Documental. Textos para discussão, 2).

⁵⁰ Ibidem., p.12.

E, acrescenta que *“É necessário quebrar a espinha dos cursos velhos e incentivar as escolas a definirem seus próprios perfis, de acordo com as necessidades dos mercados locais. O teste final não é a elegância ou a organicidade do currículo, mas o mercado de trabalho. É isso que as empresas querem? Então, é isso mesmo. [...]”*⁵¹

Esses argumentos de Claudio de Moura Castro estão postos no movimento de aceitação e construção interna de políticas hegemônicas em âmbito nacional e internacional. Esse movimento interno da afirmação da inadequação da política educacional aparecia com a mesma vontade e disposição teórica na proposta de alterações da legislação e política educacional que antecedia a edição da Lei 5.692/71. Considerava, naquele momento, também atrasada e inadequada a política educacional produzida na década anterior. Castro, ao propor, naquela época, mudanças educacionais, em estudo sobre escolas da Guanabara, dizia:

*[...] xi) Parece razoável afirmar que pelo menos metade das escolas da Guanabara, que não conseguem aprovar ninguém, deveria optar por currículos que não fôssem estritamente propedêuticos para a universidade. É fora de sentido um programa propedêutico à universidade numa escola cujos formandos jamais conseguem aprovação no vestibular. Cursos mais voltados para as necessidades daqueles que encerram no secundário a sua carreira escolar deveriam ser criados com altíssima prioridade, paralelamente a, ou ao invés de, programas convencionais de clássico e científico.*⁵²

Há uma convergência e congruência na sustentação teórica de que existe uma inadequação educacional e há necessidade de uma adequação às novas exigências econômicas e sociais internas e externas. Ao analisar o sistema educacional, no início da década de 70, Castro afirmava, *“[...] Tradicionalmente, nosso desenvolvimento e progresso têm sido obtidos a despeito do nosso sistema educacional. Mas perguntamos,*

⁵¹ Ibidem., p. 20.

⁵² CASTRO, Claudio de Moura. *Eficiência e custo das escolas de nível médio: um estudo-piloto na Guanabara*. Brasil, Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1971:61. (Relatórios de Pesquisa, 3).

será que temos que nos conformar com uma situação em que a educação é um obstáculo e não um estímulo ao desenvolvimento do País?”⁵³

Apesar de que a mesma retórica sirva a muitos reinados, podemos verificar como os problemas do ensino médio e profissional são vistos hoje, sempre em relação à sua adequação às forças econômicas e políticas. Segundo Castro, *“Cabe hoje repensar o ensino médio acadêmico e técnico. Não por uma questão de modismo, mas porque, além de problemas sérios de estrutura e adaptação à realidade nacional, está completamente obsoleto do ponto de vista de sua estrutura e de seus conteúdos”*.⁵⁴

É necessário atentar para a pretensão enfaticamente inovadora das reformas e a relação com o novo padrão de acumulação capitalista, sustentado por uma retórica de modernização que sugere o caráter predominantemente ideológico da readequação das políticas educacionais, no que se refere aos interesses econômicos e políticos hegemônicos.

Essa readequação das políticas educacionais, para o então Secretário de Estado da Educação do Paraná, Ramiro Wahrhaftig, estaria ocorrendo devido a *“[...] gradual evolução positiva da performance do ensino fundamental, outro fator indutor e potencializador do vertiginoso crescimento da matrícula do ensino médio tem sido a barreira do nível de escolaridade imposta pelo mercado de trabalho.”*⁵⁵

Em documentos do PROEM, aparecem elementos dessa relação, quando observamos afirmações de que os programas no campo da educação terão *“[...] a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional, compatíveis com as exigências econômicas e com as normas modernas de exercício da cidadania.”*⁵⁶

Outro elemento que aparece, que reforça essa perspectiva, é o propósito de *“[...] aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média. O trinômio eficiência,*

⁵³ CASTRO, Cláudio de Moura. *Ensino técnico: desempenho e custos*. Brasil, Rio Janeiro: IPEA/INPES. Relatório de pesquisa, n. 10, 1972:300.

⁵⁴ CASTRO, Claudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília, DF.: INEP, 1997:07. (Série Documental. Textos para a discussão, 2).

⁵⁵ WAHRHAFTIG, Ramiro. *O CONSED e o Ensino Médio*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 203. (Federalismo no Brasil). (grifo do autor).

⁵⁶ PARANÁ, SEED. *PROEM. Documento Síntese*. Curitiba, PR, 1996:03. (versão preliminar).

eficácia e equidade, mais do que objetivos, constituem-se em requisitos que devem presidir estrategicamente, as ações propostas no projeto, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual do Ensino Médio.”⁵⁷

Há que se analisar como se constituem esses requisitos, em termos de condições qualitativas e quantitativas, para a educação e formação de jovens no ensino médio e profissional. Também é necessário destacar o enfoque dado para a diferenciação entre educação geral e profissional, colocadas como necessárias para o atendimento de maior qualidade, visto que

[...] Essa maior qualidade da educação geral deve ser adequada às diferentes clientela que acessam o Ensino Médio e preparar os estudantes para o prosseguimento de estudos e/ou uma inserção mais competitiva no mercado de trabalho. Esse padrão comum de qualidade requer os insumos pedagógicos para seu desenvolvimento, notadamente de materiais de ensino para o aluno, para a escola e o professor, bem como de instalações e equipamentos pertinentes.”⁵⁸

Aqui aparece também o padrão comum de qualidade, fator determinante da redefinição dos insumos pedagógicos. O que constituiria o padrão comum de qualidade e os insumos pedagógicos seriam os requisitos educacionais que geram a possibilidade da inserção mais competitiva no mercado de trabalho. Nesse sentido, em que medida os requisitos educacionais propostos pelo Programa oferecem condições efetivas para que isso ocorra? Também é necessário indagar se o acesso a essa “educação que possibilita uma inserção mais competitiva” e em grau mais elevado de qualificação estará disponível para todos.

Outro elemento significativo a ser explicitado é “[...] A focalização na educação geral nas três séries do ensino médio, e a concentração das habilitações em nível Pós-Médio em instituições regionalizadas, constitui uma alternativa para garantir distribuição mais eficiente da oferta.”⁵⁹

Aparece ainda a preocupação em inserir mudanças no ensino médio que atendam às pressões do novo padrão de acumulação capitalista, expressas na afirmação da

⁵⁷ Ibidem., p.03.

⁵⁸ Ibidem., p.04.

⁵⁹ Ibidem., p. 06.

ausência de uma política que possibilite a adequação do acesso, da oferta de cursos e das exigências do mercado de trabalho. Por isso, afirma-se que

*[...] a melhoria da qualidade da educação é questão central para a retomada do desenvolvimento estadual sob novas bases, visando a reestruturação produtiva eficaz, com igualdade de oportunidades, é urgente promover uma ampla reorganização do Ensino Médio e, por consequência, redirecionar a oferta do mesmo. Isto significa priorizar a educação geral e fortalecê-la como base para a formação profissional específica ou a continuidade dos estudos em nível superior ou Pós-Médio. Só assim teremos um Ensino Médio voltado para o desenvolvimento de competências básicas e sociais.*⁶⁰

A educação geral, portanto, seria a base para o direcionamento da oferta e da necessidade do desenvolvimento de competências básicas e sociais, como requisitos “[...] tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo”⁶¹

Dentre as estratégias dessa educação geral está a possibilidade de ascender à educação profissional mais “afinada” com as “novas demandas de uma economia aberta” e da suposta empregabilidade. Atento a essas “novas demandas”, o Programa prevê que “[...] A educação profissional pós-média estará voltada para as demandas do desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho. E organizar-se-á segundo a empregabilidade de seus futuros egressos.”⁶²

Portanto, fica explicitada a relação direta da educação profissional com demandas do desenvolvimento econômico do Estado do Paraná e do mercado de trabalho que emerge da articulação com o desenvolvimento da economia e do mercado de trabalho no país, e consequentemente com a reestruturação econômica em nível internacional.

De acordo com as orientações do BIRD, é necessária a intervenção pública para incrementar programas de educação e capacitação que possam sanar as imperfeições do mercado e a inserção no processo de reestruturação econômica, alegando que o setor privado e os empresários ficam receosos em investir em capacitação mais longa. Desse

⁶⁰ Ibidem., p. 11.

⁶¹ BRASIL, CNE. Câmara de Educação Básica. Guiomar Namó de Mello (relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer 15/98*. Brasília, DF., 1998:37

⁶² PARANÁ, SEED. PROEM. *Documento Síntese*. Curitiba, 1996:14. (versão preliminar).

modo, o Estado pode suprir esses investimentos, através da implementação de políticas educacionais e de capacitação que possam dar as condições materiais e financeiras, mas de forma que estas sejam geradas com a maior flexibilidade possível, e os setores econômicos possam ter o controle político e institucional desse processo.

Para o BIRD, isso é necessário porque

*[...] contar com aptitudes técnicas de alto nivel puede ser importante para el desarrollo de sectores económicamente estratégicos o industrias en las que el cambio tecnológico es rápido. La larga duración de esos cursos o el riesgo de perder trabajadores con conocimientos transferibles hace que los empleadores se muestren reacios a brindar esa clase de capacitación. El costo también puede hacer difícil que los individuos financien su propia formación, especialmente en los casos en que no puedan obtener créditos para ese fin. También es alto para ellos el riesgo de una inversión sustancial en capacitación en ocupaciones nuevas o que cambian con rapidez, lo cual es un motivo más para desalentar la inversión.*⁶³

Para o BIRD são necessárias medidas institucionais capazes de direcionar a capacitação, condicionado-as às análises do mercado de trabalho. Essa questão é assim anunciada:

Em gran medida, la capacitación previa al empleo que ofrece el sector público está aislada de las fuerzas del mercado y administrada con rigidez. Estos dos factores hacen que los niveles de colocación de los graduados sean bajos. Aumentar la capacidad de reacción requiere medidas a nivel nacional e institucional (o estatal o provincial en los países más grandes), el aislamiento de la capacitación pública respecto de la economía puede aminorarse abordando la planificación de modo que se utilicen en mayor medida los análisis del mercado de trabajo, el seguimiento de los

⁶³ BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, D.C., 1992:14.

[...] contar com habilidades técnicas de alto nível pode ser importante para o desenvolvimento de setores economicamente estratégicos ou indústrias em que a mudança tecnológica é rápida. A larga duração desses cursos e o risco de perder trabalhadores com conhecimentos transferíveis, faz com que empregadores se mostrem receosos em investir nesse tipo de capacitação. O custo também pode tornar difícil que os indivíduos financiem sua própria formação, especialmente nos casos em que não podem obter créditos para este fim. Também é alto para eles o risco de uma inversão substancial em capacitação em ocupações novas ou que mudam com rapidez, a qual é um motivo a mais para não promover a inversão. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

*costos y los resultados del adiestramiento y la información facilitada por los empleadores para determinar la oferta de capacitación.*⁶⁴

O BID, de sua parte, propõe-se a financiar

*Programas de educación técnica y formación profesional destinados a capacitar trabajadores calificados y técnicos de nivel medio, en ocupaciones requeridas para las actividades productivas y asegurar su participación en los beneficios sociales y culturales de su comunidad, incluyéndose la reforma y adaptación de los programas educativos de nivel medio para impartir capacitación en ocupaciones técnicas sin sacrificar la oportunidad de adquirir educación básica.*⁶⁵

O propósito de atender a esses condicionantes se consolidaria, de acordo com o PROEM, em Complexos de Educação Técnica e Complexos Técnico-Educacionais para a Formação de Professores, pois a modernização da educação técnica profissional se dará tendo em vista que

A execução das ações previstas neste subprograma modificará o cenário da educação técnica profissional no Estado, pois embora, 185.718 alunos, em 1995, estivessem matriculados em cursos profissionalizantes, não se pode garantir a qualidade da formação profissional. Com a instalação dos onze Complexos de Educação Técnica para os setores primário, secundário e terciário da economia e dos seis Complexos Técnico-Educacionais para Formação de Professores, que em sua plena capacidade terão 13.000 alunos matriculados, espera-se ofertar e garantir um ensino técnico

⁶⁴ Ibidem., p.15.

Em grande medida, a capacitação prévia para o emprego que oferece o setor público está isolada das forças do mercado e administrada com rigidez. Estes dois fatores fazem com que os níveis de colocação dos graduados sejam baixos. Aumentar a capacidade de reação requer medidas em nível nacional e institucional (ou estatal ou provincial nos países maiores), o isolamento da capacitação pública em relação à economia pode diminuir utilizando a planificação de modo que se utilizem em maior medida as análises do mercado de trabalho, a verificação dos custos e dos resultados do adiestramento e a informação facilitada pelos empresários para determinar a oferta de capacitação. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁶⁵ BID. Documento GP-86-3, julio 1981, GP-86-A. Washington, D.C., marzo de 1979. In: internet (On-Line): www.iadb.org, maio de 1999.

Programas de educação técnica e formação profissional destinados a capacitar trabalhadores qualificados e técnicos de nível médio, em ocupações requeridas para as atividades produtivas e assegurar sua participação nos benefícios sociais e culturais de sua comunidade, incluindo-se a reforma e adaptação dos programas educativos de nível médio para possibilitar capacitação em ocupações técnicas sem sacrificar a oportunidade de adquirir educação básica. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

*profissional que efetivamente forneça a formação profissional e as competências exigidas pelo mercado de trabalho.*⁶⁶

Aparece, mais uma vez, a vinculação entre o desenvolvimento de competências básicas e sociais já mencionadas, e as competências exigidas pelo mercado de trabalho, nesse momento delineadas como fundamentais para o que se chama de redirecionamento do ensino médio e profissional. Além disso, insere essa redefinição do ensino no que chamam de *marco conceitual*, já que

*A necessidade de oferta de oportunidades educacionais profissionalizantes condizentes com as necessidades e vocações regionais pode ser traduzida pela proposta de implantação de Complexos de Educação Técnica Profissional. Tais complexos ofertarão ensino profissionalizante de qualidade, atendendo as reais demandas do mercado de trabalho, além das demandas sociais e econômicas dos eixos de desenvolvimento do estado e do MERCOSUL.*⁶⁷

Articulado a essas questões apontadas pelo chamado marco conceitual, a componente *Projeto Modernização Curricular* irá estabelecer e entranhar os conteúdos demarcados por essa redefinição, acentuada na lógica das demandas sociais e econômicas, dos eixos do desenvolvimento do Estado⁶⁸, do MERCOSUL e da reestruturação produtiva em curso.

Portanto, o Projeto Modernização Curricular prevê a “*Criação de mecanismos para desenvolver na SEED ou em agências a ela associados, capacidade de revisão permanente das propostas curriculares de formação profissional tendo em vista sua*

⁶⁶ PARANÁ. SEED. *PROEM. Documento Síntese*. Curitiba, PR, 1996:47. (versão preliminar).

⁶⁷ *Ibidem.*, p.49.

⁶⁸ Os eixos de desenvolvimento econômico do Estado do Paraná foram estrategicamente diagnosticados a partir de suas potencialidades e capacidades produtivas. Os eixos demarcados são: Eixo Regional de Desenvolvimento do Oeste e Sudoeste (Cascavel, Toledo, Campo Mourão, Francisco Beltrão e Pato Branco); Eixo Regional de Desenvolvimento do Noroeste (Umuarama e Paranavai); Eixo Regional de Desenvolvimento do Norte (Maringá, Londrina, Apucarana e Ivaiporã); Eixo Regional de Desenvolvimento do Norte Pioneiro (Cornélio Procopio e Jacarezinho); Eixo Regional de Desenvolvimento dos Campos Gerais e Centro Sul (Ponta Grossa, Guarapuava, União da Vitória e Irati); Eixo Regional de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Curitiba; e Eixo Regional de Desenvolvimento do Alto Ribeira e do Litoral (essas regiões são consideradas críticas ao apresentarem crescimento limitado).

flexibilidade, adequabilidade ao mercado de trabalho e às necessidades de emprego dos alunos jovens e adultos.”⁶⁹

O desenvolvimento curricular terá como componente central, para viabilizar pedagógica e ideologicamente esse processo, a estrutura modular. O grande instrumento molecular da estrutura curricular do PROEM é a “*Diversificação e flexibilização dos currículos de formação profissional e qualificação para o trabalho, através da implantação de concepção modular de ensino.*”⁷⁰

Não diferentemente do que ocorre com o PROEM, as políticas educacionais em nível nacional para a educação profissional têm a velha concepção modular como mecanismo central. A diversidade, a flexibilidade e a mobilidade de conteúdos e práticas educacionais ocorrem por via dessa estrutura, que se torna a espinha dorsal do ensino médio profissional e dos programas de capacitação de trabalhadores. Essa proposta pedagógica de renovação da estrutura curricular, está contemplada e sedimentada nos diversos documentos sobre a política educacional brasileira⁷¹, tais como no Decreto Federal 2.208, de 17/04/97, sobre educação profissional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional em Nível Técnico, e dos cursos de capacitação e profissionalização, em programas direcionados pelas empresas e instituições privadas, como o SENAI, SENAC, SENAR, SEBRAE, para a qualificação de trabalhadores nos diversos setores da economia⁷².

⁶⁹ PARANÁ, SEED. *PROEM. Documento Síntese*. Curitiba, PR, 1996: 52. (versão preliminar).

⁷⁰ *Ibidem.*, p. 52.

⁷¹ A esse respeito ver, SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4^a ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1998. – (Coleção educação contemporânea). Ver, ainda, do mesmo autor. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

⁷² Sobre as propostas de qualificação de trabalhadores, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. Ver, também, MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas*. In: *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, Campinas, SP, ano XIX, no. 64, setembro/1998: 13-49. Ver, ainda, PAIVA, Vanilda. *O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho*. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, Campinas, SP, ano XIV, no. 45, agosto/1993: 309-326.

Para que a estrutura modular seja o fio condutor da articulação curricular e dos conteúdos, é necessário que, em nível institucional, haja uma certa separação entre o processo de educação geral e o processo de profissionalização e capacitação, possibilitando maior flexibilidade administrativa. Essa questão, para o BIRD, se explica em razão de que

*A nivel institucional, la capacidad de reacción puede mejorarse separando claramente la capacitación de la educación, con objeto de lograr la flexibilidad administrativa que es difícil obtener en los sistemas de educación formal. Otro medio de acrecentar esta flexibilidad es alentar a las instituciones para que se especialicen en las necesidades de diferentes mercados y establezcan fuertes vínculos informativos con los empleadores, así como incrementar el grado de autoridad y la responsabilidad a nivel institucional.[...].*⁷³

Essas orientações, direcionando para uma maior flexibilidade e vinculação ao mercado de trabalho, estão expressas em Documento sobre Educação Profissional elaborado pela SEED. Podemos constatar que as proposições acima mencionadas, sobre flexibilização, adequação ao mercado e ao setor produtivo, estão expressas no mesmo, quando afirma que

*[...]Os cursos profissionalizantes na modalidade da LDB 5692/71 foram gradativamente sendo cessados a partir de 1996. Com a nova proposta do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná e da nova LDB – Lei 9394/96, os cursos foram readequados às novas necessidades do mercado de trabalho, sendo ofertados para egressos do ensino médio.[...].*⁷⁴

Já a componente que trata do *Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional* pretende, conforme o proposto pelo Programa, melhorar a gestão do sistema e modernizar o processo decisório, prevendo

⁷³ BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, DC., 1992:15.

Em nível institucional, a capacidade de reação pode melhorar separando claramente a capacitação da educação, com objetivo de lograr a flexibilidade administrativa que é difícil obter nos sistemas de educação formal. Outro meio de acrescentar esta flexibilidade é encorajar as instituições para que se especializem nas necessidades de diferentes mercados e estabeleçam fortes vínculos informativos com os empresários, assim como incrementar o grau de autoridade e da responsabilidade em nível institucional. [...] (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁷⁴ PARANÁ. SEED, DESG. *PROEM. Educação Profissional*. Curitiba, PR, s.d., s.p.

*[...] ações destinadas ao fortalecimento dos níveis locais de gestão e de estímulo à participação da comunidade no gerenciamento do processo educativo. Essas ações incluem aquelas voltadas especificamente à promoção da autonomia das escolas na perspectiva de um sistema no qual as decisões sejam mais descentralizadas e compartilhadas. Ademais, pretende-se buscar junto à comunidade o suporte político e social e estabelecer parcerias que permitam viabilizar mecanismos de sustentação econômica das ações implementadas.*⁷⁵

O Documento de política do Banco Mundial *Educación técnica y formación profesional* estabelece orientações estratégicas para melhorar, segundo o Banco, a capacitação pública, que são as seguintes: “[...] *elegir los objetivos apropiados, aumentar la orientación de mercado de la planificación, incrementar la capacidad de reacción institucional a las fuerzas del mercado, usar los recursos de capacitación con eficiencia, fortalecer la capacidad de aplicación de las políticas y diversificar las fuentes de financiamiento.*”⁷⁶

A orientação para a diversificação das fontes de financiamento, sugerida pelo Banco Mundial, converge com as propostas de gerenciamento do PROEM, especialmente no que se refere à transferência dos recursos e responsabilidades para as APMs das escolas, postulando que a comunidade deve cada vez mais participar como parceira. Esse processo, defendido como “autonomia das escolas”, reveste-se progressivamente de privatização na área.

1.3 A CONSOLIDAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS E ORIENTAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS NO PROCESSO DE CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA.

O Programa compreende os seguintes Subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio; Modernização da Educação Técnica Profissional, e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional.

⁷⁵ PARANÁ. SEED. *PROEM. Documento Síntese*. Curitiba, PR, 1996:55. (versão preliminar).

⁷⁶ BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, D.C., 1992:13.

[...] escolher os objetivos apropriados, aumentar a orientação do planejamento de mercado, incrementar a capacidade de resposta institucional para as forças do mercado, usar os recursos de capacitação com eficiência, fortalecer a capacidade de aplicação das políticas e diversificar as fontes de financiamento. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

Constam de cada projeto os objetivos geral e específicos; justificativa; atividades; resultados esperados; produtos; custo do projeto e cronograma de execução.

Os chamados projetos integrantes do PROEM, constantes dos Subprogramas já mencionados, estão desdobrados em componentes. Compõem-se esses componentes de: a) reorganização da oferta; b) regionalização da oferta; c) aperfeiçoamento e inovações curriculares; d) tecnologias educacionais em processos interativos; e) melhoria de unidades de ensino; f) implementação de unidades móveis; g) melhoria da Unidade Central e Núcleos Regionais de Educação; h) melhoria das unidades de capacitação; i) dimensionamento dos profissionais da educação; j) aperfeiçoamento dos profissionais da educação; l) desenvolvimento da gestão escolar; m) fortalecimento da direção do Sistema Estadual de Ensino; n) modernização dos suportes técnico-informacionais da administração do ensino; e o) gerenciamento do PROEM.

Em relação ao componente **reorganização da oferta**, aponta-se um conjunto de necessidades sociais e educacionais, demonstrando genericamente que as famílias e jovens preferem os cursos de educação geral, e que dois quintos do alunado estão nessa situação *“[...] visando o acesso ao ensino superior e/ou formação profissional pós-média - enquanto quase dois terços opta por habilitações terciárias, praticamente com a mesma perspectiva.[...]”*⁷⁷

Há uma justificativa de que esse é o mesmo padrão dos anos sessenta e setenta, e que, apesar do aumento dos cursos de educação geral, existe um predominante ingresso dos alunos nos cursos de magistério e contabilidade. De acordo com o diagnóstico, há *“[...] uma baixa diversificação e flexibilidade da composição da oferta.”*⁷⁸ Portanto, justificam que a reorganização da oferta precisa

[...] melhor responder às reais necessidades educativas dos diferentes segmentos da clientela do ensino médio e às demandas objetivas colocadas pelas linhas estratégicas de desenvolvimento do Estado e do País. Neste sentido, dever-se-á proporcionar a todos os adolescentes e jovens que acessam o ensino médio uma base comum e consistente de aprendizagens que aprofundem aquelas obtidas no ensino fundamental e consolidem suas competências cognitivas e sociais. [...] melhor visualizar e avaliar as alternativas de oportunidades educativas que lhes serão mais pertinentes em face das

⁷⁷ PARANÁ, SEED. PROEM. Documento Síntese. Curitiba, PR, 1996:06. (versão preliminar).

⁷⁸ Ibidem., p. 08.

*possibilidades de prosseguimento de estudos, de transição para o mundo do trabalho e de participação sócio-política.*⁷⁹

O que podemos observar, na lógica proposta pela reorganização da oferta, é uma redefinição, nesse caso particularmente do ensino médio e profissional, demarcando elementos essenciais para o atendimento das novas exigências do mercado, de forma imediata, e das características cognitivas necessárias às forças produtivas neste momento histórico.

Para o BIRD, a questão das despesas com capacitação técnica, educação geral e redefinição da oferta educacional se desdobra em diversos níveis. E, nesse sentido, uma das orientações centrais é a de que é necessária a implementação muitas vezes de poucas instituições, dado que *“La capacitación de buena calidad cuesta más que la educación general, por lo que es importante una gestión eficaz de los costos.[...]”*⁸⁰ Também apontam para a possibilidade de conjugar um sistema “dual”, ou seja, uma combinação de capacitação fora do trabalho com aprendizagem supervisionada no emprego que *“[...] combinan la capacitación fuera del trabajo en teoría y calificaciones básicas con el aprendizaje supervisado en el empleo [...]”*⁸¹, e também a forma de currículo modular baseado em *“[...] competencias, que permiten a quienes están en proceso de formación entrar y salir de éste de conformidad con las aptitudes adquiridas [...]”*⁸².

Estas orientações abrem espaço para promover as parcerias na gestão, buscando maior oferta privada para as políticas educacionais. Nesse sentido, afirmam que *“[...] Los organismos de capacitación regidos por una junta integrada por representantes de los empleadores, las organizaciones de trabajadores y el gobierno han demostrado eficacia en esta tarea. Con cierto grado de autonomía y recursos suficientes, los*

⁷⁹ Ibidem., p. 08.

⁸⁰ BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, D.C., 1992:16.

A capacitação de boa qualidade custa mais que a educação geral, por isso é importante uma gestão eficaz dos custos. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁸¹ Ibidem., p. 16.

[...] combinam a capacitação fora do trabalho com teoria e qualificações básicas com a aprendizagem supervisionada no emprego [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁸² Ibidem., p. 16.

[...] competências, que permitem àqueles que estão em processo de formação entrar e sair deste de conformidade com as habilidades adquiridas [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

*organismos responsables de la capacitación pueden ayudar a crear un ambiente de políticas propicio la oferta privada [...]*⁸³

De acordo com o Contrato de Empréstimo firmado com o BID para o PROEM, a redefinição da política educacional está sendo implementada

*En consonancia con los probables cambios de la ley federal, toda la educación técnico-vocacional formal subvencionada por el estado se ofrecerá exclusivamente a nivel postsecundario a más tardar en el año 2000. La capacitación profesional que requiere una sólida formación educativa hará posible una instrucción más precisa y actualizada. Tanto los alumnos como los docentes competirán por las vacantes de los centros regionales de excelencia instalados en cinco de las regiones de mayor crecimiento del Estado: Ponta Grossa, Londrina Maringá, Cascavel y Guarapuava.*⁸⁴

No componente que trata da **regionalização da oferta**, essas estratégias apontadas se justificam quando se prescreve que os cursos profissionalizantes “[...] *mostram acentuado desajuste com os efetivos requerimentos do sistema produtivo estadual [...]*”⁸⁵. Esse desajuste é apontado na desconexão das competências gerais e ocupacionais com o setor produtivo, e na oferta das habilitações e a oportunidade de inserção econômica e de emprego dos concluintes desses cursos. Nesse sentido, a regionalização propõe superar esse desajustamento através de uma redefinição que atenda às demandas econômicas colocadas pelo processo produtivo, flexibilizando e diversificando essas novas áreas requeridas pela reestruturação produtiva.

A regionalização da oferta está também subordinada à demarcação de áreas para o desenvolvimento econômico no Estado, colocando-se como necessária para o

⁸³ Ibidem., p. 16.

[...] Os organismos de capacitação dirigidos por uma junta integrada por representantes dos empresários, das organizações de trabalhadores e o governo tem demonstrado eficácia nesta tarefa. Com certo grau de autonomia e recursos suficientes, os organismos responsáveis pela capacitação podem ajudar a criar um ambiente de políticas propício à oferta privada [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁸⁴ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en El Estado de Paraná. Número de Operación 950/C-BR*. Washington, D.C., 1996: 09.

Em consonância com as prováveis mudanças da lei federal, toda a *educação técnico-vocacional* formal financiada pelo estado se oferecerá exclusivamente em nível pós-médio a mais tardar no ano 2000. A capacitação profissional requer uma sólida formação educativa possibilitando uma instrução mais precisa e atualizada. Tanto os alunos como os docentes competirão pelas vagas dos centros regionais de excelência instalados em cinco regiões de maior crescimento do Estado: Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Cascavel e Guarapuava. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁸⁵ PARANÁ. SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR, 1996:12.

atendimento das “[...] *virtuais demandas econômicas que serão postas pela dinâmica de implantação dos Eixos Estratégicos de Desenvolvimento do Paraná.*”⁸⁶

Nessa lógica, explicitam que as habilitações, entre eles o magistério, devem ser redefinidas de forma a “[...] *reduzir a oferta a níveis compatíveis com as demandas reais; e, de outro, concentrar os melhores recursos disponíveis em poucas unidades, de modo a se alcançar, rapidamente, os padrões de competência docente que a melhoria da educação básica vem exigindo.*”⁸⁷

Segundo a proposta de regionalização da oferta, serão criados os Centros Regionais de Formação de Professores, para atender as chamadas demandas reais, através “[...] *de um novo modelo de estruturação e funcionamento da formação inicial de profissionais para a educação infantil e para as etapas iniciais do ensino fundamental. [...]*”⁸⁸.

É fundamental observar o como a regionalização da oferta do ensino médio e profissional está demarcada pelo processo de reordenação econômica e social.

Isso significa que o processo de **reorganização** da oferta está articulada à **regionalização** da oferta, demonstrando que o critério desse processo está demarcado pelos eixos de desenvolvimento econômico propostos pelo Estado, que por sua vez estão imbricados e subordinados ao desenvolvimento econômico nacional. Portanto, as mudanças realizadas no ensino médio e profissional estarão sendo realizadas a partir das necessidades determinadas por esse processo. E esse processo tem características peculiares, em nível local, e é engendrado nas relações mais amplas, em nível econômico, político e social nacional e internacional.

As mudanças promovidas no âmbito da escola, formuladas a partir da concepção de que os problemas educacionais estão determinados no espaço intra-escolar, constituem-se nos elementos formuladores da justificativa da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional.

Há, no componente **aperfeiçoamento e inovações curriculares**, uma afirmação de que os padrões de qualidade e efetividade no ensino médio no Paraná deixam muito a

⁸⁶ Ibidem., p. 13.

⁸⁷ Ibidem., p. 14.

⁸⁸ Ibidem., p. 14.

desejar, o que justifica a afirmação da “inadequação” da política educacional denunciada como geradora das deficiências e da falta de qualidade no ensino.

Para a constatação da referida afirmação, colocam que os óbices estão postos “[...] nas deficiências de domínio cognitivo trazidas do ensino fundamental pelos alunos que a eles se candidatam e em seguida, no suporte infraestrutural e de materiais instrucionais para a implementação das propostas curriculares aperfeiçoadas.”⁸⁹

Outra afirmação é a de que a educação geral será a base significativa do ensino médio profissionalizante e modular; para isso expressam que

*O currículo de educação geral deverá passar a ser a base fundante de todo o ensino médio, adquirindo efetivamente, o caráter de educação básica, aprofundando as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental. Em consequência, terá também que proporcionar os requisitos cognitivos e sociais para a aquisição, no segmento pós-médio, das habilitações de técnico de nível médio e para os demais cursos modulares de qualificação profissional.*⁹⁰

A Nova LDB estabelece, como podemos verificar, que o ensino médio tem por finalidade:

Art. 35, inciso II - “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”

*Art. 35, inciso IV - “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”*⁹¹

Com relação à Educação Profissional, o Art. 39 da LDB estabelece que: “[...]A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.[...]”⁹²

⁸⁹ Ibidem., p. 21.

⁹⁰ Ibidem., p. 22.

⁹¹ BRASIL, MEC. *Lei número 9.394, de 20/12/96. (LDB)*. In: SAVIANI, Dermeval *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998:173-174. (Coleção educação contemporânea).

⁹² Ibidem., p.175.

O Decreto 2.208, de 17/04/97, regulamenta o parágrafo 2º. do art. 39 a 42 da Lei no. 9.394, de 20/12/96 (nova LDB). Esse instrumento legal estabelece, em linhas gerais, a estrutura e a organização funcional e curricular da educação profissional em nível nacional, confirmando a convergência com as propostas expressas pelo PROEM.

[...] I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio...

*III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. [...]*⁹³

O referido Decreto desdobra a estrutura e funcionamento desses níveis, estabelecendo para o nível básico a forma de educação modular e de duração variável, objetivando atender às funções demandadas pelo mundo do trabalho; e aberto aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

Para o nível técnico, existe a exigência de estrutura curricular; porém independente do ensino médio geral, possibilitando inclusive a estruturação de disciplinas em módulos, com o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional. Fica clara a existência de duas estruturas institucionais; uma para o ensino médio geral e outra para o ensino de nível técnico e a qualificação profissional. E essa estrutura para o ensino técnico é desdobrada em três níveis distintos de formação.

O nível tecnológico está estruturado com o objetivo oficial de atender diversos setores da economia, visando abranger áreas especializadas, e é correspondente à diplomação do tecnólogo de nível superior. Cabe, portanto, observar que esse nível de formação possibilita a criação sistemática de uma estrutura paralela às áreas de especialização já custosamente desenvolvidas, especialmente pelas universidades públicas. Esse objetivo se soma a outra regulamentação feita, através do Decreto no. 2.306, de 19/08/97, para o Sistema Federal de Ensino, que abre a possibilidade de organização acadêmica diversificada, para o ensino superior.

⁹³ BRASIL, MEC. *Decreto 2.208 de 17/04/97*. In: SAVIANI, Dermeval. . *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998: 61-62.

A SEED, em consonância com a legislação e normatização federal vigentes, estabeleceu instrumentos legais para a implementação e institucionalização da política educacional paranaense.

Através da Instrução n. 01/98, de 13 de outubro de 1998, estabeleceu Orientações para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Estado do Paraná. Para concretizar essa normatização, foram realizados diversos seminários para tratar da elaboração do currículo do ensino médio. É necessário frisar as atividades de consultoria internacional, que estão sendo desenvolvidas pelo Dr. Joseph C. Fischer, Professor, National – Louis University – EUA. Articulado com a realização dos seminários, desenvolvia o seu trabalho de consultoria, e relata que, durante a sua segunda visita à SEED/DESG/PROEM, no período de 14/09 a 05/11/98, os seus objetivos foram:

- 1) *Analisar o processo de preparação e elaboração dos projetos políticos-pedagógicos na implementação do novo currículo do Ensino Médio;*
- 2) *Identificar os aspectos que necessitam de aperfeiçoamento;*
- 3) *Delinear as perspectivas e os contextos para a elaboração de propostas de capacitação profissional destacando os modelos metodológicos e o papel da pesquisa;*
- 4) *Sugerir linhas de ação que sejam necessárias e próprias nesta fase de implementação do novo currículo.* [...] ⁹⁴

Como desdobramento dessas iniciativas de direcionamento das reformas curriculares para o ensino médio no Paraná, “[...] entre os meses de outubro de 1998 a janeiro de 1999 o DESG, analisou cerca de 800 novas propostas de reforma curricular para o ensino médio, tendo aprovado 757 propostas. [...]” ⁹⁵

Essa revisão das propostas curriculares das escolas do ensino médio estão sustentadas na argumentação de que a média de aproveitamento e de conclusão nesse nível de ensino era muito baixa, requerendo uma permanência no sistema de 4,67 anos em média, de acordo com dados de 1995. Somados a essa situação, os dados apresentados indicavam que a matrícula no ensino médio era de 26% dos 916.015 jovens com idades

⁹⁴ PARANÁ, SEED. FISCHER, Joseph C. (consultor). *PROEM – Documento Interno - Resumo das Atividades e Recomendações*. Curitiba, PR, SEED, 1998:01.

⁹⁵ PARANÁ, SEED. *PROEM. Relatório Inicial*. Curitiba, PR, 1999: 37.

compreendidas entre 15 e 19 anos; desses, apenas 204.629 realmente estavam no sistema escolar.

Esses dados ajudaram o BID e a SEED a detectar que, em 1993, as taxas de repetição determinaram um custo de quase US\$ 5 milhões, atestando a ineficiência interna do sistema.⁹⁶

Aliada à questão do aproveitamento escolar estavam, segundo o diagnóstico do BID e da SEED, os currículos ineficientes. Isso era demonstrado pela *“La inaplicabilidad de los planes de estudios, la reducida gama de cursos que se ofrece y la falta de actualidad de los métodos didáticos dan lugar a ineficiencias externas. [...]”*⁹⁷ Ou, ainda, *“El sistema público, por otra parte, no prepara a sus graduados para el mercado de trabajo. [...]”*⁹⁸

Do fraco currículo ao distanciamento do mercado de trabalho e, à baixa qualidade didática, chega-se ao professores, a propósito de que

*[...] El aspecto más grave es, quizá, la falta de docentes calificados, en especial en matemáticas y ciencias naturales. Pese al hecho de que casi el 80% de los docentes de secundaria son graduados universitarios (licenciados), la correlación con la eficacia del docente en el aula puede ser escasa o nula. Siguen aplicándose prácticas pedagógicas anticuadas, pese al considerable volumen de recursos que se dedican a la capacitación docente. [...].”*⁹⁹

⁹⁶ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación 950/OC-BR.*, Washington, D.C., 1996:05.

⁹⁷ Ibidem., p. 05

A inaplicabilidade dos planos de estudos, a reduzida gama de cursos que se oferece e a falta de atualidade dos métodos didáticos dão lugar às ineficiências externas. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁹⁸ Ibidem., p. 06

O sistema público, por sua vez, não prepara seus graduados para o mercado de trabalho. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁹⁹ Ibidem., p. 06.

[...] O aspecto mais grave é, possivelmente, a falta de docentes qualificados, em especial em matemáticas e ciências naturais. Em que pese o fato de que quase 80% dos docentes do secundário são graduados universitários (licenciados), a correlação com a eficácia do docente em aula pode ser escassa ou nula. Seguem aplicando práticas pedagógicas antiquadas, em que pese o considerável volume de recursos que se destinam para a capacitação docente. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

Essa questão é coroada com a sugestão para a redução de disciplinas no currículo, pois “[...] *a gran amplitud de la actual gama de programas (12 materias diferentes) se concreta en un conocimiento superficial de muy diferentes asuntos.*”¹⁰⁰

A proposição com relação ao quadro de disciplinas é de aceitação corrente e se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Somam-se a essa procissão, devotados assessores do BID e BIRD e assessores das Secretarias Estaduais de Educação, notadamente a do Estado do Paraná.

E esses devotados pregadores movem-se para implementá-las, com receitas cheias de ingredientes, numa delas, os assessores do BID se justificam, colocando o currículo como peça central norteadora do conjunto de relações que a escola possa ter. Ele seria o instrumento determinante para todas as políticas e decisões; “[...] *donde lo pedagógico predomina sobre aspectos administrativos, es decir, el currículo orienta y justifica las relaciones externas de la escuela, organiza contenidos, tiempos, espacios, recursos y formas de evaluar; delimita los contratos de trabajo, los tiempos y las funciones de los docentes, ordenando y distribuyendo la tarea pedagógica de todos ellos; [...]*”¹⁰¹

Já o componente **tecnologias educacionais em processos interativos** trata da questão do processo de informatização dos espaços escolares e de formação de professores. Sustenta-se em que o sistema atual “[...] *é pouco permeável aos avanços que estão ocorrendo no conhecimento científico dos processos cognitivos e de desenvolvimento humano e que estão fazendo emergir novas concepções pedagógicas e organizacionais para conduzir os processos educativo-escolares a padrões mais*

¹⁰⁰ Ibidem., p. 07.

[...] a grande amplitude da atual gama de programas (12 matérias diferentes) se concretiza em um conhecimento superficial de muitos diferentes assuntos. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹⁰¹ TEJADA, Jorge, CUADRA, Gustavo, MEDICI, Andre. BID. *Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 223. [...] onde o pedagógico predomina sobre aspectos administrativos, quer dizer, o currículo orienta e justifica as relações externas da escola, organiza conteúdos, tempos, espaços, recursos e formas de avaliar, delimita os contratos de trabalho, os tempos e as funções dos docentes, ordenando e distribuindo a tarefa pedagógica de todos eles; [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

elevados de relevância sócio-cultural e de efetividade de seus procedimentos de ensino.”¹⁰²

E os fatores responsáveis por essas deficiências estariam vinculados principalmente à formação e capacitação de professores. A explicação é de que

*Isto se deve, em boa parte, às precariedades da formação inicial dos educadores - largamente demonstradas nos estudos e debates sobre as licenciaturas e os programas de pós-graduação em educação - e à dispersão e falta de focos precisos dos programas de aperfeiçoamento e capacitação dos professores. Mas também à falta de meios mais eficazes de apoio aos docentes e especialistas diretamente envolvidos com o cotidiano escolar.*¹⁰³

Em grande medida, pode-se observar, no decorrer das justificativas, que a formação dos professores é colocada como fator decisivo das dificuldades e da falta de qualidade no ensino. Portanto, os fatores intra escolares estariam colocados como determinantes das deficiências e mazelas do ensino em relação às exigências econômicas e sociais. Portanto, o problema estaria na escola e não no conjunto das relações sociais; daí a necessidade de promover adequações e alterações na política educacional, gerando mudanças no conjunto do sistema educacional, tais como cortes de professores, redução de disciplinas, cancelamento de certas habilitações e criações de novas, formação em exercício e à distância dos professores e finalmente a desresponsabilização do Estado com a manutenção e financiamento da educação, como forma de adequação da política educacional às exigências “modernizadoras” que o “mundo globalizado” impõe.

Através do componente **melhoria de unidade de ensino**, o Programa pretende fazer um controle e gerenciamento das condições físicas das instalações e dos recursos em equipamentos, entendendo que há necessidade de reformas e novas construções, além da aquisição de novos equipamentos, visto que “[...] os prédios onde se instalam cursos e habilitações do Ensino Médio em condições precárias de funcionamento [...] a obsolescência dos equipamentos utilizados para o ensino ocasiona um considerável

¹⁰² PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR, 1996: 30.

¹⁰³ *Ibidem.*, p. 30.

atraso científico-tecnológico na abordagem dos conteúdos curriculares, especialmente em relação aos requerimentos cognitivos do mundo do trabalho.”¹⁰⁴

Outra suposição em relação aos resultados esperados por essa unidade, e que merece ser apontado, é a de que é necessário *“Ampliar as disponibilidades de equipamentos e meios instrucionais necessários à melhoria dos padrões de ensino-aprendizagem, especialmente nas áreas de física, química, biologia e práticas técnico-profissionalizantes.*”¹⁰⁵

Como desdobramento do componente **melhoria de unidades de ensino**, desenvolve-se o componente **implementação de unidades móveis** para atender localidades carentes de meios, objetivando *“[...] atender localidades com problemas mais críticos de competências docentes e de materiais instrucionais.*”¹⁰⁶

Observa-se também, nessa atividade do Programa, a centralidade das atenções em relação aos materiais instrucionais, especialmente àqueles ligados à informática e comunicação, relacionados como *“[...] notebooks com video-show, disco- e CD-tecas de softs educativos e pequenas videotecas [...] acervos bibliográficos básicos, como as “bibliotecas do professor” e das “salas de leitura”, e aparelhos de televisão e videocassetes. [...]*”¹⁰⁷

O componente **melhoria da Unidade Central e Núcleos Regionais de Educação** trata da melhoria das condições físicas e de equipamentos dos órgãos de gestão educacional, justificando que são necessárias mudanças *“[...] das infra-estruturas e equipamentos necessários à modernização dos processos de trabalho e, em especial aqueles destinados à sua informatização.*”¹⁰⁸ Afirma também que a falta das condições materiais já nominadas *“[...] desfavorece uma ambientação psicológica e organizacionalmente adequada à integração funcional dos vários segmentos da estrutura administrativa e à formação de hábitos, atitudes e padrões de relacionamento social de trabalho cooperativo e sistêmico.*”¹⁰⁹

¹⁰⁴ Ibidem., p. 37.

¹⁰⁵ Ibidem., p. 38.

¹⁰⁶ Ibidem., p. 42.

¹⁰⁷ Ibidem., p. 42.

¹⁰⁸ Ibidem., p. 46.

¹⁰⁹ Ibidem., p. 46.

Nesse sentido, a preocupação central, na perspectiva colocada pelo Programa, é a de que essa situação “[...] *compromete a eficiência e eficácia dos processos de trabalho, gerando decréscimo de produtividade.*”¹¹⁰

Em se tratando do componente **melhoria das unidades de capacitação**, são propostas mudanças, prevendo a descentralização da formação inicial e contínua dos profissionais de educação, pois “[...] *as atividades de capacitação de docentes deverão ser deslocadas para as bases regionais e locais[...].*”¹¹¹

Porém, essa estratégia apenas dissimula a centralização da formação promovida pela Universidade do Professor, criada para articular e operacionalizar as políticas de formação e gestão pedagógica da política educacional.

Portanto, a descentralização proposta em bases regionais e locais não passa da execução de tarefas imediatas do processo de formação, gestão e transferência de responsabilidades financeiras.

Nesse processo de formação, as Universidades estão progressivamente sendo descartadas, inclusive no que se refere à sua manutenção pelo Estado. Segundo o BID,

*[...] el gobierno há expresado su intención de introducir medidas que permitirían a las universidades gozar de mayor libertad para generar ingresos fiscales a través de la venta de servicios. Esas medidas permitirían al gobierno congelar, con el tiempo, el nivel de las transferencias de fondos de presupuesto de educación del estado para financiar la educación superior.[...].*¹¹²

A justificativa para o componente **dimensionamento dos profissionais da educação** são as novas exigências que, segundo o Programa, apresentam-se

Na medida em que se pretende descentralizar a gestão do sistema e desenvolver políticas de qualidade educacional - que dependem de maior poder de iniciativa e de auto-controle das unidades escolares - este aspecto da administração educacional

¹¹⁰ Ibidem., p. 47.

¹¹¹ Ibidem., p. 51.

¹¹² BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná*. Washington, DC., 1996:10.

[...] o governo tem expressado sua intenção de introduzir medidas que permitiriam as universidades gozar de maior liberdade para gerar ingressos fiscais através da venda de serviços. Essas medidas permitiriam ao governo congelar, com o tempo, o nível das transferências de fundos do orçamento da educação do estado para financiar a educação superior. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

*precisa ser urgente e profundamente reestruturado, particularmente no que se refere às exigências colocadas pelas mudanças que o PROEM deverá imprimir nas estruturas e organização das ofertas de ensino médio e pós-médio.*¹¹³

Em razão dessas questões, o Programa prevê um reordenamento dos quadros docentes, já que os “[...] *dados demonstram que, nos dias de hoje, já não há escassez de profissionais titulados segundo as exigências legais. Com efeito, 80% dos docentes da rede estadual são licenciados, 6,5% possuem outros cursos superiores e atuam, notadamente, nas disciplinas de habilitação profissional, e outros 5,3% encontram-se cursando programas de licenciatura.*”¹¹⁴

Como solução para a questão do quadro docente, está a diminuição de disciplinas, de cursos e escolas profissionalizantes, além do incremento da relação entre o número de alunos e o número de docentes, que pode gerar uma redução de 2.500 professores da rede estadual, afirma o BID. Além disso, com essas alterações, seria possível reduzir a contratação de docentes, que de acordo com as exigências do sistema educacional existente até a implementação do Programa necessitaria para o ano 2000 mais 8.000 docentes.¹¹⁵

Como contraponto, portanto, à ineficiência interna, produz-se a eficiência interna, resultante da redução das taxas de reprovação e evasão, maior eficácia na operacionalização administrativa, capacitação docente e revisão curricular.

Uma das ameaças apontados pelo BID, é em relação à reação dos docentes, pelo fato de que o Programa “[...] *respalda la racionalización del personal docente, se desconocen las repercusiones netas que suscitarían los probables cambios de la carrera y del Estatuto Docente sobre la estructura salarial.*”¹¹⁶

Em congruência com o componente **dimensionamento dos profissionais da educação**, o componente **aperfeiçoamento dos profissionais da educação**, pretende

¹¹³ PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR, 1996: 57.

¹¹⁴ *Ibidem.*, p. 56-57.

¹¹⁵ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación: 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996: 36.

¹¹⁶ *Ibidem.*, p. 37.

[...] promove a racionalização do pessoal docente e, portanto, se desconhecem as repercussões que suscitariam as prováveis mudanças da carreira e do Estatuto Docente sobre a estrutura salarial. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

que eles possam “[...] desempenhar bem sua missão e seu papel nas estruturas de gestão escolar e de docência e nas relações entre a escola e seu entorno social.[...]”¹¹⁷

E, nesse sentido, prevê três frentes:

*[...] uma, de paulatina mudança no perfil de oferta de formação inicial, em nível superior, para o magistério, de modo a ajustá-lo aos requerimentos futuros da dinâmica de expansão e reestruturação do ensino médio; outra, a de enfatizar, desde logo, os esforços de capacitação contínua dos docentes já incorporados ao sistema e, ainda, a de suprir as áreas mais carentes com o apoio das Unidades Móveis, ao mesmo tempo em que se estimula o auto-desenvolvimento dos docentes por meio de incentivos diretos e de parcerias.*¹¹⁸

As propostas educacionais serão melhor implementadas, segundo os assessores do BID, através de

*Un enfoque gradual de introducción de cambios e innovaciones descentralizadoras y de mayor autonomía en las escuelas tiene la ventaja de no crear una reacción contraria demasiado fuerte, permitiendo con ello ir ganando respaldo en función de logros. Sin embargo, en el inicio, hay que asegurar al menos un mínimo de cambios claves que demuestren las ventajas de lo que últimamente se busca. Una propuesta demasiado tímida puede llevar a un fracaso prematuro.*¹¹⁹

Em **desenvolvimento da gestão escolar**, outro componente do Programa, está posto que dadas as mudanças e exigências colocadas pelo ambiente econômico e sócio-político, há necessidade de alterações no sistema educacional, pois as *“Políticas de qualidade da educação requerem uma nova institucionalidade para viabilizar seu sucesso.[...]”*¹²⁰

¹¹⁷ PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR: 1996: 61.

¹¹⁸ *Ibidem.*, 63.

¹¹⁹ TEJADA, Jorge, CUADRA, Gustavo, MEDICI, Andre. BID. *Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 221. (Federalismo no Brasil).

Um enfoque gradual de introdução de mudanças e inovações descentralizadoras e de maior autonomia nas escolas tem a vantagem de não criar uma reação contrária demasiado forte, permitindo com ela ir ganhando respaldo em função dos ganhos. Sem embargo, no início, tem que assegurar ao menos um mínimo de mudanças importantes que demonstrem as vantagens do que ultimamente se busca. Uma proposta demasiado tímida pode levar a um fracasso prematuro. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹²⁰ PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR: 1996: 73.

De acordo com o Contrato do BID, no Paraná, o “[...] sistema de educación secundaria padece los efectos de una insuficiente capacidad administrativa y interinstitucional entre las diversas entidades es inadecuada. [...]”¹²¹

Na lógica proposta pelo Programa, o componente **fortalecimento da direção do sistema estadual de ensino** estabelece que “[...] os processos de descentralização exigem o fortalecimento das instâncias centrais de gestão e não sua minimização.”¹²² Portanto, no entendimento dos seus gestores, o fortalecimento se dará “[...] pelo apuramento da capacidade de orientação finalística e de monitoramento e avaliação permanentes dos resultados e de sua equalização e eficiência.[...].”¹²³

O processo de descentralização proposto passa pela criação regionalizada dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento Educacional (CRDEs) e pelos Núcleos Regionais de Educação, mas

*[...] a descentralização tem outro veio de desenvolvimento, no âmbito local, que não pela “prefeiturização” de segmentos do sistema, mas pelo estabelecimento de uma rede de parcerias com as municipalidades e organizações econômicas e sociais locais, visando organizar e mobilizar recursos adicionais para a manutenção e enriquecimento dos estabelecimentos de ensino médio e pós-médio. [...]*¹²⁴

Os assessores do BID citam, como exemplo, a “eficiente” descentralização e gestão do sistema escolar e das escolas que ocorre nos EUA, onde

[...] se viene experimentando con contratos de gestión mediante los cuales alguna entidad, normalmente una empresa privada, es contratada para administrar una escuela o un sistema de escuelas, y su compensación está en función de los logros que obtenga, conforme a metas previamente acordadas. Los ‘charter schools’ son una variante del contrato de gestión en la cual una organización no gubernamental, normalmente compuesta por un grupo de profesores que desean experimentar con

¹²¹ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación: 950/OC/BR.* Washington, D.C., 1996: 07.

[...] sistema de educação secundário padece dos efeitos de uma insuficiente capacidade administrativa e interinstitucional entre as diversas entidades é inadequada. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹²² PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes.* Curitiba, PR, 1996: 79.

¹²³ Ibidem., p. 79.

¹²⁴ Ibidem., p. 81.

*nuevas formas pedagógicas y de organización, asume la responsabilidad de proveer servicios educativos en una escuela existente o através de una nueva escuela. [...]*¹²⁵

A descentralização, tão preconizada pelo Programa, será centralizada em nível estadual “[...] pela direção geral e de ensino médio da SEED, e pela PARANATEC, em cooperação com entidades regionais e locais, mediante normas e critérios gerais estabelecidos em comum acordo ao nível estadual e especificadas de igual modo, nos planos regional e local”¹²⁶

A criação da PARANATEC, Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico, faz parte da estratégia de criar a chamada “nova institucionalidade” e a capacidade organizacional da SEED - Secretaria Estadual de Educação, e o caminho para um processo de privatização no setor. Isso pode ser constatado, com maior visibilidade, nos objetivos do subprojeto de gestão de parcerias, quando propõe

*Implementar equipe de trabalho intergovernamental para, com o apoio de consultorias especializadas em Gestão de Parcerias e em Relações Escola-Empresa [...] articular e coordenar parcerias com autoridades e organizações econômicas e sociais locais, com a finalidade de otimizar a utilização dos recursos disponíveis para aumentar a eficiência das unidades de ensino.*¹²⁷

A criação da PARANATEC foi realizada solenemente no dia 28 de agosto de 1995, e contou com a presença do Ministro Paulo Renato Souza, do Governador Jaime Lerner, e representantes do SENAI-PR, SENAR-PR, SENAC-PR, SEBRAE-PR, do CEFET e do Secretário de Educação do Estado do Paraná. A PARANATEC, como uma sociedade civil, preconiza em seus objetivos “[...] a integração dos principais agentes

¹²⁵ TEJADA, Jorge, CUADRA, Gustavo, MEDICI, Andre. BID. *Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 221. (Federalismo no Brasil).

[...] se vem experimentando com contratos de gestão mediante os quais alguma entidade, normalmente uma empresa privada, é contratada para administrar uma escola ou um sistema de escolas, e sua compensação está em função dos lucros que obtenha, conforme as metas previamente acordadas. Os “charter schools” são uma forma de contrato de gestão na qual uma organização não governamental, normalmente composta por um grupo de professores que desejam experimentar com novas formas pedagógicas e de organização, assume a responsabilidade de prover serviços educativos em uma escola existente ou através de uma nova escola. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹²⁶ PARANÁ, SEED, PROEM. *Projetos Integrantes*. Curitiba, PR, 1996: 81.

¹²⁷ Ibidem., p. 83.

*do desenvolvimento – setor público, comunidade empresarial e instituições de ensino público e privado – visando proporcionar condições para a reformulação e o aperfeiçoamento contínuo do ensino técnico no Estado do Paraná [...]*¹²⁸

É interessante observar que esta agência privada, foi criada há um ano e nove meses, antes portanto do Decreto 2.208, de 17.04.97, que trata da educação profissional em nível nacional.

Também como desdobramento dessa redefinição na gestão do Sistema Estadual de Educação, o governo criou o **PARANÁEDUCAÇÃO** – Lei no.11970 de 19 de dezembro de 1997, com caráter jurídico privado e estatuto de entidade para o Serviço Social Autônomo, vinculada, por cooperação, à SEED. Esta agência privada tem, de acordo com o Art. 2º do Estatuto, poderes para auxiliar na Gestão do Sistema Estadual de Educação, “[...] *através da assistência institucional técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo Governo do Estado, e também da captação e gerenciamento de outros recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais.*”¹²⁹

O projeto de **modernização dos suportes técnico-informacionais da administração do ensino**, em sua justificativa, entende que o planejamento educacional deve “[...] *reformular e inovar os propósitos e as estruturas dos sistemas de provisão de dados educacionais, para que eles possam gerar as informações e avaliações de que os decisores precisam para formular as políticas públicas de educação.*”¹³⁰

O projeto também prevê “[...] *uma rearticulação dos processos existentes de geração de dados e informações e da geração de novos dados considerados fundamentais para as decisões de políticas qualitativas. Ademais, pretende-se aproveitar e melhorar os movimentos já iniciados com o PQE - Programa de Qualidade do Ensino no sentido de implantar um processo contínuo de aferições de rendimentos escolares.*”¹³¹

¹²⁸ PARANÁ. SEED. *PARANATEC*, Estatuto Social, Curitiba, PR Art. 2º, 1995:01..

¹²⁹ PARANÁ. SEED. *PARANÁEDUCAÇÃO*. Estatuto Social, Anexo 03, Relatório Inicial – PROEM, Curitiba, PR, 1998:04.

¹³⁰ PARANÁ. SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR, 1996:90.

¹³¹ *Ibidem.*, 1996: 90.

O objetivo desse processo de geração de informações e resultados é a centralização das decisões e encaminhamentos pedagógicos e políticos para o conjunto do sistema escolar. A descentralização preconizada se consolida com as ações de execução e transferência gradual da responsabilidade financeiras das escolas à população, de forma direta, mas centralizada política e financeiramente.

Para o BID, os instrumentos de informações e de avaliação dos resultados é fundamental para superar a insuficiente capacidade administrativa e interinstitucional do sistema de ensino. Desse modo, afirma que “[...] *la falta de sistemas de evaluación permanente del desempeño y de información fidedigna impide hacer responsables a los directores y docentes de los resultados educativos. No se recogen, analizan, sintetizan ni difunden datos en forma sistemática a los efectos de facilitar la adopción de decisiones.*”¹³²

Os processos de planejamento, implantação, monitoramento e avaliação, estão centrados no componente **Gerenciamento do PROEM**, e são coordenados pela SEED - Secretaria de Estado da Educação, vinculada e subordinada ao Centro de Coordenação de Programas de Governo - CCPG, integrante da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral “[...] *o Órgão responsável pela coordenação de programas e projetos que contam com financiamentos externos, inclusive pelas negociações com organismos internacionais.*”¹³³

É importante perceber o processo de construção teórica e prática do Programa, e como o mesmo foi desencadeado de forma articulada, em nível local, com as orientações e exigências do BID, onde afirma-se que “*Vencida a fase de concepção e elaboração do Programa, e obtido sucesso quanto à concessão do financiamento externo desejado, será criada, através de ato do poder executivo, a UGP - Unidade de Gerenciamento de*

¹³² BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado do Parana. Número de Operación: 950/OC-BR.* Washington, D.C., 1996: 08.

[...] a falta de sistemas de avaliação permanente do desempenho e de informações fidedigna impede tornar responsáveis os diretores e docentes dos resultados educativos. Não se recolhem, analisam, sintetizam nem difundem dados em forma sistemática para os efeitos de facilitar a adoção de decisões. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹³³ PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes.* Curitiba, PR 1996: 94.

Projeto, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEED, órgão coordenador e principal executor do PROEM.”¹³⁴

Portanto, de acordo com as condicionalidades exigidas pelo BID, ocorreu a criação da UCP, através do Decreto n. 2.580 de 19.11.96, pelo Governo do Estado, em cumprimento as exigências constantes do Contrato de Empréstimo, constituindo-se a UCP como uma unidade de assessoramento na estrutura organizacional da SEED, que tem como objetivo

a) Assegurar a eficiência e eficácia dos processos de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das intervenções previstas no Programa, em consonância com as normas e orientações emanadas do contrato firmado entre o Estado do Paraná e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID);

*Preservar as linhas gerais do Acordo de Empréstimo e aperfeiçoar o conteúdo do programa durante a execução.*¹³⁵

Podemos observar que a lógica e a sustentação teórica do Programa se articulam e se relacionam com a sustentação teórica e a lógica dos organismos internacionais, especialmente do BIRD e BID, para a redefinição do ensino médio. Revelam inclusive a mesma base teórica e política, centrada na concepção sistêmica, ao destacar que são necessárias condições favoráveis de infra-estruturas e equipamentos, para que possam se desenvolver “[...] padrões de relacionamento social de trabalho cooperativo e sistêmico.”¹³⁶

A relação com as orientações do BID também pode ser verificada na forma como o Programa será coordenado, pois “*Caberá a UGP/PROEM a importante responsabilidade de gerenciar o Programa de forma a assegurar o alcance de seus objetivos e o cumprimento, com qualidade e eficácia, das metas estabelecidas, de acordo com as exigências contratuais do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, agente financiador.*”¹³⁷

¹³⁴ Ibidem., p. 95.

¹³⁵ PARANÁ. SEED. PROEM. Relatório Inicial. Curitiba, PR, Anexo 01, 1998: 02.

¹³⁶ PARANÁ. SEED. PROEM. Projetos Integrantes. Curitiba, PR, 1996:46.

¹³⁷ Ibidem., p. 95.

Constatamos e verificamos que as condicionalidades político-ideológicas e financeiras do BIRD e BID estão expressas no movimento interno de concepção e organização do PROEM, possibilitando ideológica e materialmente a base necessária para a redefinição do ensino médio e profissional no Paraná, numa combinação com as reformas educacionais nacionais em curso para esse nível de ensino.

A “educação para a empregabilidade” é um dos elementos centrais da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional. Esse discurso dissimula a adequação educacional às exigências e requerimentos do mercado de trabalho, e da própria reestruturação produtiva em curso.

1.4 AS PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE: A ADEQUAÇÃO ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO E DO NOVO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA.

A suposta inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional justifica a necessidade de uma adequação que, em síntese, pretende proporcionar preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho. Tem por objetivo ampliar o acesso educacional, reorganizar a oferta de educação geral e profissional, e possibilitar a empregabilidade e competitividade de seus alunos (egressos), afirmando que a eficiência impõe a otimização dos recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura.¹³⁸

Assessores do BID, ao tratar do ensino médio no Brasil, apontam que as reformas para esse nível de ensino têm como suposto a necessidade de enfrentar a competitividade internacional. Entendem que a “[...] *baja escolaridad es una limitación importante en el*

¹³⁸ PARANÁ, SEED. *PROEM – Documento Síntese*. Curitiba, PR, julho de 1996. (versão preliminar).

*crecimiento económico del país, particularmente a la luz de su apertura económica y consecuente necesidad de crear ventajas competitivas. "[...]."*¹³⁹

É por isso que o discurso ideológico e o movimento financeiro dos países centrais do capitalismo associam o desenvolvimento econômico e a inserção competitiva na economia globalizada pelo caminho da educação. Daí a retórica da educação *"[...] Como complemento vital del capital físico del país, las inversiones en la educación repercuten directamente no empleo, sino también sobre la reducción de la pobreza y una distribución más equitativa de la renta."*¹⁴⁰

A educação entra como mediação dessas relações, ou seja, das relações capital-trabalho-lucro, pobreza-emprego-renda, ineficiência-competitividade. Como afirma Roberto LEHER, em seu estudo, a estratégia da educação como mito promotor dessas relações é adotada pelo Banco Mundial. Assim,

*Na percepção desta instituição, se não é possível integrar as pessoas ao tempo hegemônico (era do mercado ou globalização) pelo desenvolvimento econômico, é preciso integrá-las de uma outra forma. E a educação é a mais recorrentemente citada. Com efeito, o espaço ocupado pela educação nos documentos do Banco Mundial e nos jornais direcionados para os negócios assumiu proporções jamais vistas. No entanto, um exame mais de perto indica que a preocupação principal não é com a educação propriamente dita, mas antes e sobretudo, com a sua capacidade de produzir 'disposições ideológicas' capazes de operar o problema (não solucionado pelo neoliberalismo) da inserção dos jovens e desempregados no mercado de trabalho (em uma perspectiva microeconômica), e o da integração dos países e regiões em desenvolvimento à globalização (em uma perspectiva macroeconômica). A motivação comum que orienta estas 'disposições' é a estabilidade política.*¹⁴¹

¹³⁹ TEJADA, Jorge, CUADRA, Gustavo e MEDICI, Andre. (BID). *Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da educação – novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999:218. (Federalismo no Brasil).

[...] baixa escolaridade é uma limitação importante no crescimento econômico do país, particularmente a luz de sua abertura econômica e consequente necessidade de criar vantagens competitivas. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹⁴⁰ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná*. Número de Operación 950/OC-BR. Washington, D.C., 1996: 01.

[...] Como complemento vital do capital físico do país, as inversões na educação repercutem diretamente no emprego, mas também sobre a redução da pobreza e uma distribuição mais equitativa da renda. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹⁴¹ LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. São Paulo: USP, tese de doutorado, 1998: 259. (mimeo.).

Portanto, a prioridade na educação geral possibilita a contenção nos outros níveis de ensino, e gera um processo de acomodação da necessidade de habilidades e competências sociais básicas, necessárias ao processo de formação, relativamente mais especializado para o restrito mercado de trabalho.

Mas, além da contenção verticalizada, ocorre a contenção generalizada a partir da educação geral, processo considerado mais barato e apropriado, onde se podem modificar as aspirações indesejadas da maioria da juventude que não terá emprego, mas terá que ser conduzida, em sua “incapacidade”, para outras alternativas de “laboralidade criativa” para prover sua subsistência.

Contudo, o próprio Banco Mundial admite, no que se refere aos países periféricos, que a colocação em empregos que exigem maior qualificação é relativamente reduzida, e muitas vezes realizada pelo próprio setor produtivo, quando afirma que “[...] *La mayoría de los empleos de entrada requieren escasa calificación específica, pero, cuando las exigen, los empleadores prefieren a menudo contratar y capacitar trabajadores con una formación general amplia, quienes suelen tener menos expectativas salariales.*”¹⁴²

Quando essas estratégias do BID e BIRD para os países periféricos são questionadas, surgem respostas “eficientes”, internas em cada país, e sem as mesmas não seria possível a realização dessas políticas no plano da implementação local. Para exemplificar essa dinâmica interna, a respeito da política para o ensino médio brasileiro, Claudio de Moura Castro, economista brasileiro, chefe da Divisão de Programas Sociais do BID, trata da questão dizendo:

*As ideologias igualitárias resistem a qualquer solução que ofereça programas, onde certos grupos aprendem conteúdos diferentes ou voltados para aplicações práticas. Com ainda maior ferocidade resistem a soluções que não tenham a equivalência do secundário e que não dêem o direito de fazer o vestibular. Já outros prefeririam ver alternativas diferentes, levando a programas separados, onde aqueles **menos dotados***

¹⁴² BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, D.C., 1992: 31.

[...] A maioria dos empregos de ingresso requerem escassa qualificação específica, mas, quando as exigem, os empresários preferem muitas vezes contratar e capacitar trabalhadores com uma formação geral ampla, que são os que têm menos expectativas salariais. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

*para as grandes abstrações caminhariam mais cedo para a preparação ocupacional e para currículos mais aplicados e menos voltados para o vestibular. [...]*¹⁴³

Na operacionalização dessas estratégias, são desenvolvidas as políticas educacionais para o ensino médio e profissional, sempre justificadas internamente na suposta inadequação da educação e profissionalização existente, e na necessidade de adequação “modernizadora dos novos caminhos”¹⁴⁴, promotora de uma educação que atenda aos requerimentos e competências sociais, e supere problemas de eficiência e equidade, que só agora estariam sendo enfrentados. Para dar conta dessas questões, o então Secretário de Educação do Paraná, e também na época Presidente do CONSED, afirmava que “[...] O ensino médio, por sua vez, com o malogro da profissionalização intentada pela Lei no. 5.692/71, seguiu trajetória errática, oscilando entre modelos profissionalizantes sem sintonia com as demandas do mercado de trabalho e modelos academicistas, fortemente orientados para os concursos vestibulares. [...]¹⁴⁵

Mas continuava, o então Secretário de Educação do Paraná, a argumentar sobre o porque a educação deveria atentar para as novas exigências da sociedade moderna, afirmando que “[...] o aumento da escolarização da população terá impactos muito positivos sobre o desenvolvimento social, o perfil de distribuição de renda e o posicionamento do Brasil no cenário internacional.”¹⁴⁶

Isso reforça a noção da educação como promotora do desenvolvimento e da distribuição de renda. Cunha relata que a concentração de renda, na década de 60 por exemplo, não ocorreu devido a “[...] uma insuficiência na oferta de mão-de-obra com nível escolar médio e superior o principal fator determinante do processo de concentração da renda. Do mesmo modo, Não será o aumento da sua oferta um meio

¹⁴³ CASTRO, Claudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília, DF: INEP, 1997: 7-8. (Série Documental. Textos para discussão número 2). (grifo nosso).

¹⁴⁴ A propaganda do governo do Estado do Paraná, feita com gastos elevados aos cofres públicos, a partir do Governo Lerner, preconiza chavões como: “Paraná - Novos Caminhos” e “Paraná – a transformação que a gente vê”. Só o que foi gasto com propaganda do governo, em seu primeiro mandato, corresponde a um valor total muito superior ao investido em alguns programas sociais, de acordo com dados divulgados na imprensa paranaense.

¹⁴⁵ WAHRHAFTIG, Ramiro. *O CONSED e o ensino médio*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 203-204. (Federalismo no Brasil).

¹⁴⁶ Ibidem., p. 206.

de redistribuição da renda que pode, inclusive, resultar num efeito reconcentrador pela diminuição dos salários de algumas categoriais profissionais.”¹⁴⁷

A redefinição proposta para o ensino médio e profissional no Paraná e sua implantação em andamento atendem a essa estratégia; a da combinação da educação geral e da educação técnica profissional em nível pós-médio modular e paralelo ao ensino médio.

Tomando como exemplo para a análise a proposta do Curso “Técnico em Gestão” no Paraná, a organização curricular do mesmo está estruturada em forma de módulos, como uma unidade pedagógica autônoma, possuidora, portanto, de caráter de terminalidade. A esse respeito, as diretrizes do curso estabelecem que *“Concluído um Módulo, será concedido, ao aluno, um Certificado de Qualificação. Após a conclusão do conjunto de Módulos do Curso será concedido um Diploma de Técnico de Nível Médio.*”¹⁴⁸

Além desta forma modular, estabelece diferenciadores para a oferta do curso na rede privada e pública, como podemos constatar no campo referente ao **processo de matrícula**. Para os alunos da rede pública *“[...] exigir-se-á, que o aluno tenha concluído o Ensino Médio. [...] “Na rede privada as disciplinas poderão ser ofertadas concomitantemente as (sic) Ensino Médio, desde que, no mínimo, 50% da carga horária total seja ministrada no último ano do curso.*”¹⁴⁹

Essas possibilidades de compor um sistema “dual”, ou seja, uma combinação de capacitação fora do trabalho com aprendizagem supervisionada no emprego, de forma diversificada e flexível, também é apontada pelo Banco Mundial como uma política viável. Esta flexibilidade, por exemplo, pode estar em currículos que se desdobram na forma modular.

O acesso à educação técnica profissional foi transformado, através da criação dos onze Complexos Técnico Profissionais espalhados estrategicamente pelo Estado, que ao final de sua capacidade de atendimento absorverá apenas 13 mil estudantes, para uma

¹⁴⁷ CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 4^a ed., 1979:106. (Educação em questão).

¹⁴⁸ PARANÁ. SEED. *Curso Técnico em Gestão*. Curitiba, PR, 1998:42.

¹⁴⁹ *Ibidem.*, p. 42.

matrícula no ensino médio de aproximadamente 500 mil alunos. Esta política está pautada na equidade, e equidade é isso mesmo: os “capazes” conseguirão o bastão para pleitear a empregabilidade. Isso não significa que a mesma esteja garantida; há outras variáveis que deverão ser consideradas, tais como a flexibilidade de aptidões, a criatividade, a estética da sensibilidade e a competitividade, fartamente enfatizadas na formulação teórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, recentemente aprovada.

Portanto, a condição à prontidão é uma exigência para a empregabilidade. Historicamente, a concepção sustentadora das políticas educacionais de reformas para o atendimento aos “desvalidos da sorte”, depois para os “menos afortunados”, passando para o acatamento da dualidade social em forma de níveis e modalidades de ensino consubstanciadas na legislação educacional até o final da década de oitenta, se traduz no que agora a nova legislação preconiza: “[...] a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.”¹⁵⁰ Portanto, a nova dimensão sensível da lei aos novos tempos admite fazer a política educacional para “aqueles menos dotados” dos requisitos da “nova era”. Eis como a sutileza pode ser usada para dissimular a brutalidade que impõe a barbárie capitalista.

Por isso, como diz Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC,

*A educação profissional não se baseia no mesmo princípio de equidade que deve permear as políticas e as concepções da educação geral; seu princípio orientador deve ser a empregabilidade. Para tanto, é necessária uma articulação com o setor produtivo que norteie a oferta quantitativa e qualitativa. Estudos e monitoramento das tendências econômicas e tecnológicas devem estar presentes nas decisões de oferta de cursos e na formulação dos currículos desses cursos; o acompanhamento de egressos faz a sintonia fina com o mundo da produção.*¹⁵¹

¹⁵⁰ BRASIL. CNE – Câmara de Educação Básica, Francisco Aparecido Cordão (relator). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer número 16/99*. Brasília, DF, 05/10/99: 17. (versão aprovada mas ainda não revisada).

¹⁵¹ BERGER FILHO, Ruy Leite. *O ensino médio: a universalização possível*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 194. (Federalismo no Brasil).

A adequação da educação técnica profissional reproduz as condições econômicas e sociais existentes. O sistema educacional precisa apenas reproduzir essas condições, gerando ideologicamente adequações que possibilitem um processo de contenção de oportunidades sociais e de discriminação, dissimulando a subordinação econômica e o processo de exclusão social, e criando condições sociais suportáveis para a estabilidade política.

No caso do Paraná, com uma população com idade de 05 a 29 anos, correspondendo aproximadamente a 49% do total da população, que era de 9.142.215 em 1997. Com uma população matriculada no ensino médio de quase 500 mil alunos e uma taxa de atendimento para a educação profissional prevista de 13 mil alunos, fica efetivamente demonstrada a exclusão da maioria à pretensa empregabilidade. Portanto, a própria lógica do Programa admite como meta à graduação de apenas 20% de alunos nos Centros de Educação Técnica Profissional.¹⁵²

Cria-se, assim, uma justificativa para a redefinição do ensino médio e profissional, que vai desde a melhoria no fluxo do ensino fundamental, à exigência de maior escolaridade no mercado de trabalho, tendo como corolário: “[...] *A exigência do mercado de trabalho se dá em decorrência da modernização dos processos produtivos e pela retração do emprego, que leva o nível de ensino a ser um fator de seleção ou que, por afastar o aluno do trabalho, leva-o para a escola.*”¹⁵³

Essa tese também está sedimentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde se afirma que

A demanda para ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico como de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade.. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas

¹⁵² BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado do Paraná. Número de Operación 950/OC-BR. Anexo II.*, Washington, D.C., 1996:01.

¹⁵³ BERGER FILHO, Ruy Leite. *O ensino médio: a universalização possível*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 199. (Federalismo no Brasil).

*estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania.*¹⁵⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico prescreve também, nessa direção, que *“A busca de um padrão de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à da equidade, como uma via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade.”*¹⁵⁵

O Relatório do BID sobre o Progresso Econômico e Social na AL, Informe 1998-1999, reforça a preocupação ideológica e econômica, centrada na educação, defendendo a necessidade de universalização da educação básica e da educação secundária geral, quando diz:

*También es preciso acelerar la transición demográfica y educacional para que las familias sean gradualmente más pequeñas y más educadas.[...].
[...] Es imperativo que nos desplacemos rápidamente hacia la educación secundaria universal. Ello mejorará la calidad de la fuerza laboral, incrementará los ingresos de una gran mayoría de la población, ampliará la base de posibles estudiantes universitarios y promoverá un proceso de desarrollo diferente, de uso más intensivo de capital humano.*¹⁵⁶

A preocupação com o atraso educacional está centrada no controle da população e no retorno da produtividade e dos lucros para a economia. Isso pode ser observado

¹⁵⁴ BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. Guiomar Namo de Mello (relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer 15/98*. Brasília, DF., 1998: 08.

¹⁵⁵ BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. Francisco Aparecido Cordão (relator). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico. Parecer 16/99*. Brasília, DF, 05/10/1999: 18. (Versão aprovada mas ainda não revisada).

¹⁵⁶ BID. *América Latina Frente a la Desigualdad – Progreso Económico y Social en América Latina – Informe 1998-1999*. Washington, D.C., 1998: 06.

Também é preciso acelerar a transição demográfica e educacional para que as famílias sejam gradualmente mais pequenas e mais educadas. [...].

É imperativo que estendamos rapidamente a educação secundária universal. Ela melhorará a qualidade da força de trabalho, incrementará o ingresso de uma grande maioria da população, ampliará a base de possíveis estudantes universitários e promoverá um processo de desenvolvimento diferente de uso mais intensivo de capital humano. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

quando estudos sobre educação e desenvolvimento econômico destacam que, no que se refere ao crescimento econômico, “[...] a eliminação do atraso educacional eleva o crescimento da renda *per capita* dos salários industriais e das exportações em cerca de 15 a 30%. [...]”¹⁵⁷ Já com relação ao crescimento populacional, aponta que “[...] a eliminação do atraso educacional reduz o crescimento em cerca de 10 a 15%. [...]”¹⁵⁸

Equidade aí corresponde à defesa de uma igualdade formal, mas não material; essa é a premissa do neoliberalismo. Portanto, a ONU, através do PNUD, define ideologicamente o que significa a equidade, segundo os países centrais do capitalismo.

*Sin embargo, esta equidad atañe a las oportunidades, no necesariamente a los logros definitivos. Cada individuo tiene derecho a una oportunidad equitativa para hacer el mejor uso de su capacidad en potencia. Igual cosa ocurre con cada generación. La forma en que usen efectivamente esas oportunidades, y los resultados que logren, es materia de su propia elección. Pero cada uno debe tener la oportunidad de elegir, ahora y en el futuro*¹⁵⁹

Em se tratando de educação, a receita do BID, portanto, é taxativa: “[...] Se requiere un gran esfuerzo para acelerar el ritmo y la calidad de la educación, y existen dos formas principales de lograrlo: en primer lugar, mejorando el suministro de servicios educacionales de calidad a través de la reforma institucional, y en segundo lugar, incrementando la demanda de educación a través de una mayor calidad y un menor costo.”¹⁶⁰

¹⁵⁷ BARROS, Ricardo Paes de., MENDONÇA, Rosane. *Investimentos em Educação e Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997: 06. (Texto para discussão, 525).

¹⁵⁸ Ibidem., p. 06.

¹⁵⁹ ONU. PNUD. *Informe sobre desarrollo Humano 1994*. In: CHOMSKY, Noam e STEFFAN, Heinz Dieterich. *LA sociedad global – Educación, Mercado y Democracia*. México, Contrapuntos, Joaquín Mortiz, 1994: 102.

Sem embargo, esta equidade corresponde as *oportunidades*, não necessariamente aos ganhos definitivos. Cada indivíduo tem direito a uma oportunidade equitativa para fazer o melhor uso de sua capacidade em potência. Igual coisa ocorre com cada geração. A forma como usam efetivamente essas oportunidades, e os resultados que atingem, é matéria de sua própria decisão. Mas cada um deve ter a oportunidade de escolher, agora e no futuro. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹⁶⁰ BID. *América Latina Frente a la Desigualdad – Progreso Económico y Social en América Latina – Informe 1998-1999*. Washington, D.C., 1998: 141.

[...] Se requer um grande esforço para acelerar o ritmo e a qualidade da educação, e existem duas formas principais de consegui-los: em primeiro lugar, melhorando o fornecimento de serviços educacionais de qualidade através da reforma institucional, e em segundo lugar, incrementando a demanda de educação através de uma maior qualidade e um menor custo. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

As reformas institucionais, como já o afirmamos, são instrumentalizadoras da legalidade que se exige para a adequação às exigências econômicas e sociais nacionais e internacionais. Portanto, as redefinições institucionais que estão ocorrendo, em âmbito dos governos estaduais, fazem parte de um projeto nacional de reforma das instituições construído internamente e articulado externamente. Os estados da federação concorrem participando nesse mesmo movimento de articulação e contribuição para a consolidação das reformas neoliberais.

Os representantes nacionais desse processo apresentam as propostas e estratégias que deverão ser implementadas nessa direção como, por exemplo, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que:

*Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em 'agências autônomas', e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as 'organizações sociais'.*¹⁶¹

Essa estratégia da reforma institucional e seus desdobramentos em políticas, segundo Luiz Carlos Bresser Pereira, um dos responsáveis e articuladores das reformas do Estado no plano nacional, em um seminário na Federação das Indústrias do RJ, em 1998, sobre a terceira via inglesa, quando falava sobre “a nova centro-esquerda” e tratava da execução dos serviços sociais gratuitos, dizia como deveria ser a estratégia “politicamente correta” da suposta “nova esquerda”. Dizia, portanto, “[...] a nova esquerda, mantendo a gratuidade dos serviços, faz duas modificações: Primeiro, vai aos poucos os transferindo para o setor público não-estatal; segundo, passa a controlá-los pelo lado da demanda, dando a maior liberdade aos cidadãos para escolher o hospital ou a escola, e, assim, os torna competitivos entre si.”¹⁶²

¹⁶¹ BRASIL. Presidente. (F. H. Cardoso). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF.: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995: 56. (Documentos da Presidência da República).

¹⁶² PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A nova centro-esquerda*. Brasília, DF: Instituto Teotônio Vilela, 1999: 09. (Idéias & Debate; 24).

Para Claudio de Moura Castro, em se tratando de problemas com o ensino médio, a receita também é direta: “[...] Estamos discutindo assuntos onde se requerem mudanças estruturais, algumas vezes exigindo nova legislação. Não se trata de privilegiar modelos e esquecer a realidade, mas de dar-se conta de que os sistemas de segundo grau se tornaram tão obsoletos que o conserto tem que começar com mudanças no quadro organizacional [...]”.¹⁶³

No Paraná, uma das iniciativas da reforma institucional e organizacional foi a criação da PARANATEC, que tem as características e as condições de gerar um leque de possibilidades que vão desde o campo estatal ao não-estatal, como organização “autônoma”, ao propriamente privado, ou seja, como uma entidade civil criada pelo governo, de cunho privado, podendo administrar e propor cursos e currículos a qualquer hora, de forma flexível e diversificada, para atender aos interesses do mercado. Associe-se a essa possibilidade o fato de que a PARANATEC tem autonomia em relação à organização administrativa e política do Estado, mas não deixa de ter apoio financeiro e logístico do mesmo. É, na verdade, isso que as empresas querem; apoio e recursos públicos, como reserva e espaço para suas iniciativas, sejam elas econômicas ou ideológicas. A promessa de empregabilidade, que justifica tanto a redefinição da educação média geral como a profissional, está sustentada em razões econômico-ideológicas. Isso pode ser verificado em estudos sobre emprego e desemprego no Brasil e no Paraná, publicados pelo Instituto de Economia da UNICAMP¹⁶⁴. Pode-se aí verificar que o desemprego, nos anos 90, aumentou consideravelmente em relação à década de 80, mostrando que ocorreu um aumento do nível de escolaridade, acompanhado de um aumento do nível de desempregados mais qualificados.

¹⁶³ CASTRO, Claudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília, DF: INEP, 1997: 08. (Série Documental. Textos para discussão, 2).

¹⁶⁴ A esse respeito, ver, MATOSSO, Jorge e POCHAMANN, Marcio, *Economia e Sociedade*, Campinas, (10):213-43, jun.1998. Ver, POCHAMANN, Marcio. *Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90*, versão preliminar, setembro 1998; *Reconversão econômica e as tendências recentes das ocupações profissionais no Brasil*, versão preliminar, junho 1998; e *O movimento de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90: uma análise regional*, versão preliminar, abril de 1998, CESIT-IE-UNICAMP. Ver, também, OLIVEIRA, Marco Antonio de. (org.). *Economia e Trabalho: textos básicos*, SP:UNICAMP.IE, 1998.

Particularmente no Estado do Paraná, a relação entre as questões como emprego-desemprego-escolaridade-renda não é muito diferente do conjunto do país; apenas congrega situações peculiares relativas, mas em seu conjunto reflete a mesma situação geral, apesar de que alguns indicadores são considerados superiores à média nacional, dada as disparidades regionais gritantes, em razão de que o nível de pobreza em algumas regiões do país é mais acentuado.

Em estudo coordenado por José Romeu de VASCONCELOS, que trata do *“Paraná: Economia, Finanças Públicas e Investimentos nos Anos 90”*, elaborado no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica entre o IPEA e a Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e o Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), temos um diagnóstico do Paraná que revela que, nos anos 80, houve queda no emprego e nos salários, e deterioração das condições de vida, a despeito do alarde promovido em torno desta “ilha liberalizante” do sul “maravilha” de poucos.

O estudo mostra que

Para o conjunto da população paranaense, os anos 80 foram de dificuldades econômicas, com estreitamento das oportunidades de emprego e queda dos salários. A Urbanização, a expansão do emprego informal e dos serviços de infra-estrutura econômico-social urbana minorou parcialmente essas dificuldades. Todavia, prosseguem na década o êxodo rural e a perda de população pelo estado, cujo contingente global praticamente estaciona uma vez mais, como nos anos 70, e observa-se nítida deterioração das condições de vida das populações mais pobres quanto à renda, pelo menos. O emprego formal apresenta baixo dinamismo, e as políticas sociais do estado deixam a desejar em fase da magnitude dos problemas colocados. Muitas vezes, entretanto, é a própria concepção e o desenho das políticas sociais que dificulta sua eficácia, como se observa na educação.”¹⁶⁵

Quanto à década de 90, o referido diagnóstico afirma que se

*[...] acrescentou à questão social do estado o caráter desigual da reestruturação produtiva, do ponto de vista tanto setorial quanto regional. Assim, os mercados de trabalho vêm sofrendo importantes alterações, com pouca expansão dos empregos produtivos, especialmente no campo **industrial**. Repetindo o que acontece em muitos países, a expansão dos investimentos não apresenta os impactos geradores de emprego*

¹⁶⁵ VASCONCELOS, José Romeu de. (coord.), CASTRO, Demian. *Paraná: Economia, Finanças Públicas e Investimentos nos anos 90*. Brasília, DF: IPEA, 1999:15. (Texto para discussão, 624).

de alguns anos atrás. Acrescente-se que muitas empresas têm realizado investimentos de modernização de plantas, sem, contudo, abrir novas unidades produtivas.”¹⁶⁶

Outros dados, tomados do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996, IPEA/STN/PNUD, constantes do referido diagnóstico, mostram que a taxa de alfabetização de adultos no Estado é de 85%; mais baixa que Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Já na taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino, o estado ocupa posição intermediária, com 71%.

Com relação aos dados sobre saneamento, o diagnóstico mostra situações extremas: o melhor indicador do Sul em acesso a abastecimento de água (93,4%) e o pior dado de saneamento (48%), correspondendo a uma população urbana de 3,2 milhões sem saneamento.

Em se tratando de população economicamente ativa sobre a população total do sul, o Paraná têm o menor índice da região (47%).

Os dados a respeito da distribuição de renda mostram que, em 1990, os 40% mais pobres detinham 9,0% da renda, e 2 milhões de pessoas entravam nessa categoria.

Já em relação à magnitude do Paraná em termos de produção, o Estado é o quarto exportador do Brasil (8,9% em 1996), gerando 6% do produto nacional. Também houve crescimento do PIB nos setores econômicos, e conseqüentemente maior concentração de riqueza e renda.

O BID mostra, através dos dados, a própria argumentação que desvenda a pregação ideológica, de que a educação produz efetivamente distribuição de renda, no processo de desenvolvimento econômico, quando na verdade *“En apreciable contraste com el nivel global de desarrollo del estado, más del 32% del total de la población empleada en 1990 carecía de educación formal o su escolaridad no llegaba a los tres*

¹⁶⁶ Ibidem., p.12.

años, lo que puede indicar un porcentaje potencialmente elevado de analfabetos funcionales.”¹⁶⁷

Num contexto de disparidades sociais crescentes, houve concentração de riqueza no Estado, e com a vinda das montadoras estrangeiras Renault, Chysles, Volkswagen/Audi, BMW, Detroit Diesel, e de unidades já assentadas como a Volvo, New Holand, Krone, Bosch, Eletrolux, dentre outras, apoiadas no forte aporte de recursos públicos e da promovida “guerra fiscal” entre os estados, os benefícios de reprodução do capital aumentaram significativamente.

A instalação dessas indústrias, por mais alterações que tenham promovido na configuração da economia paranaense, apenas reforçaram o caráter das exigências subjacentes; altera-se, portanto, a matriz econômica do Paraná, em relação ao predomínio de setores econômicos não industriais. Todavia não se alteram formas de articulação e constituição dessas forças econômicas, que se reforçam com o processo de reestruturação produtiva, valendo-se de vantagens relativas locais, nesse momento histórico.

Em razão dessas “enormes vantagens competitivas”, o Documento da SEED, que trata da Educação Profissional, afirma que essas situações abrem

*[...] flancos para um maior adensamento da matriz produtiva estadual. Esse contexto, provavelmente, resultará na configuração de um perfil econômico sustentado por atividades de um maior conteúdo tecnológico, exigindo do Governo do Estado, entre outras ações, medidas que possibilitem a formação e a capacitação de recursos humanos aptos a responder às novas demandas conjunturais do mercado de trabalho. O que nos faz vislumbrar um grande incremento na necessidade de mão-de-obra com mais escolaridade e com maior formação técnica e tecnológica.*¹⁶⁸

O que efetivamente essa política de “enormes vantagens competitivas” parece ter produzido, até o momento, além dos relativos e poucos empregos que gerou, não

¹⁶⁷ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación: 950/OC-BR.* Washington, D.C., 1996: 04.

Em apreciável contraste com o nível global de desenvolvimento do estado, mais de 32% do total da população empregada em 1990 carecia de educação formal ou sua escolaridade não chegava aos três anos, o que pode indicar um percentual potencialmente elevado de analfabetos funcionais. (Trad. Roberto Antonio Deitos).

¹⁶⁸ PARANÁ, SEED.DESG. *Educação Profissional.* Curitiba, PR, s.d., s.p.

produzindo nenhum incremento substancial na demanda de mão-de-obra, são vantagens significativas para os conglomerados econômicos. Tanto isso se tornou evidente, que o Documento do IPEA/STN/PNUD não esconde a preocupação a respeito do assunto. Diz o Documento, ao referir-se ao Paraná: “[...] *A política industrializante utiliza de modo agressivo e temporalmente problemático a renúncia tributária, comprometendo as receitas orçamentárias e o desenvolvimento e a execução de outros programas de interesse social.*”¹⁶⁹

Mais grave ainda é que ninguém sabe direito quantas efetivas vantagens competitivas, financeiras, de infra-estruturas e fiscais, que o Estado repassou para essas empresas e investidores. Com a instalação das montadoras no Paraná, o governo retoma práticas que já foram desenvolvidas através do FDE - Fundo de Desenvolvimento Econômico, criado em 1962, gerido pela CODEPAR e depois pelo BADEP. Através do FDE, o governo teve participação acionária temporária na Volvo e na Philip Morris, e agora restabelece essa prática com a instalação da Renault no Estado, assinando acordo onde assume 40% de participação acionária no empreendimento.

Além da contrapartida acionária, em se tratando das vantagens das empresas montadoras no Paraná, o Documento do IPEA/STN/PNUD, assim trata do assunto:

*Ainda não é do conhecimento público o teor dos mecanismos fiscais e financeiros utilizados como contrapartida aos investimentos das montadoras de veículos. Sabe-se, no entanto, que está envolvida forte renúncia tributária, além de doações e oferta de infra-estrutura. A sustentabilidade dessa política fiscal, sem dúvida industrializante, depende de como o governo estadual pretende ajustar suas prioridades de gasto e, também, do comportamento de variáveis mais gerais que regem a economia brasileira, tais como juros e câmbio. [...]*¹⁷⁰

Mas a situação social e o agravamento das precárias condições de vida para a maioria da população do Paraná como, por exemplo, o desemprego, tem crescido,

¹⁶⁹ VASCONCELOS, José Romeu de. (coord.), CASTRO, Demian. *Paraná: Economia, Finanças Públicas e Investimentos nos anos 90*. Brasília, DF: IPEA, 1999: 22. (Texto para discussão, 624).

¹⁷⁰ *Ibidem.*, p. 22.

mesmo depois de enormes investimentos e das instalações de indústrias.¹⁷¹ De acordo com Décio Faria, Assessor de Estudos e Projetos da SERT-PR,

[...] entre os anos de 1990 e 1997, acusou uma diminuição no número de empregos formais, da ordem de 182.020 postos de trabalho [...].

Todos os setores econômicos apresentaram, no período, diminuição no número de postos formais de trabalho. Os mais penalizados foram: Indústria de Transformação (-45.823); Serviços (-33.171); Comércio (-32.879) e Construção Civil (-27.874). Estes dados demonstram situação, em todo, idêntica à nacional.¹⁷²

Demonstrativos da situação do desemprego no Estado do Paraná são também os dados constantes do estudo de Marcio POCHMANN sobre *O movimento de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90: uma análise regional*. Nesse estudo, pode ser verificado o comportamento e a evolução dos empregos assalariados com registro, de 1990 a 1997, no Brasil e Paraná, nos setores primário, secundário e terciário. A seguir, elaboramos, de acordo com o referido estudo, alguns gráficos que ilustram a diminuição do emprego nesses setores, no Estado do Paraná, nesse período.

¹⁷¹ Dados da Gazeta Mercantil em *Atlas do Mercado Brasileiro*. Dezembro/199, Ano II, Número 2, mostram que os investimentos no Paraná previstos para 1998/2005, somam US\$ 18,4 bilhões, o que representa 39,9% do PIB estadual. Desses valores, somente para os serviços públicos estão previstos US\$ 6.898,2 bilhões, sendo este o setor com maior valor dos investimentos. Esses dados indicam e ilustram o quanto os serviços públicos estão sendo rendosos para as transferências de recursos ao setor privado.

¹⁷² FARIA, Décio L. Mello Peixoto. *O emprego na década de 1990*. Curitiba, PR: Boletim da SERT, Ano 13, no. 01, 1º Trimestre de 1998.

GRÁFICO 01

EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, BRASIL-PARANÁ, 1990-1997.

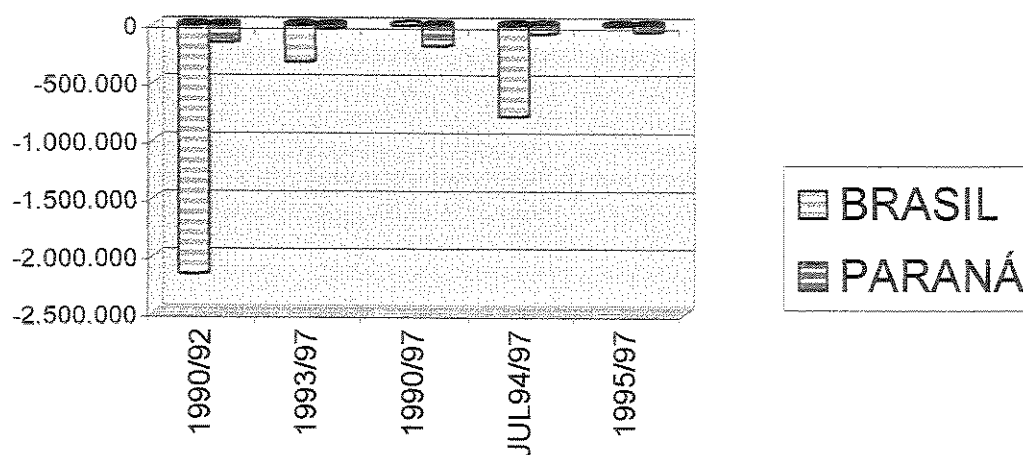


GRÁFICO 02

EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, NO SETOR PRIMÁRIO, BRASIL-PARANÁ, 1990-1997.

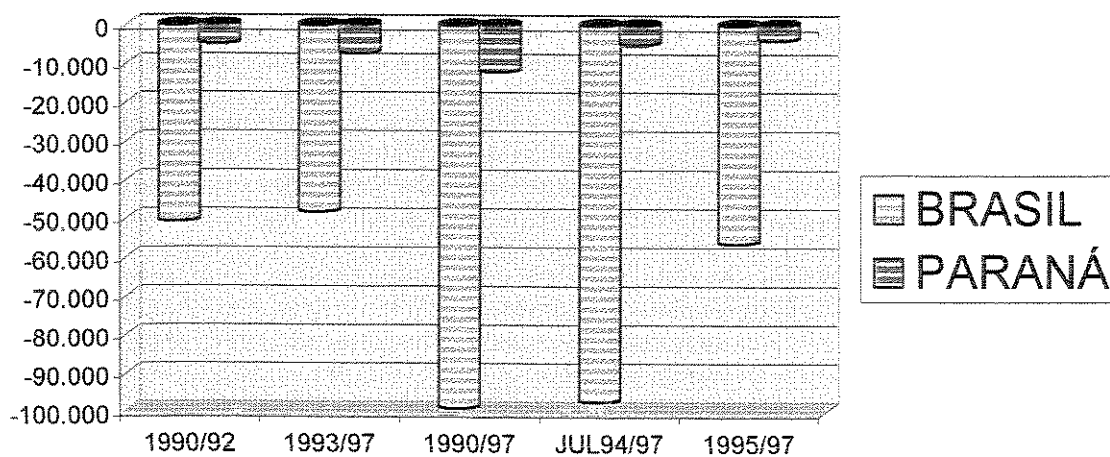


GRÁFICO 03

EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, NO SETOR SECUNDÁRIO, BRASIL-PARANÁ, 1990-1997.

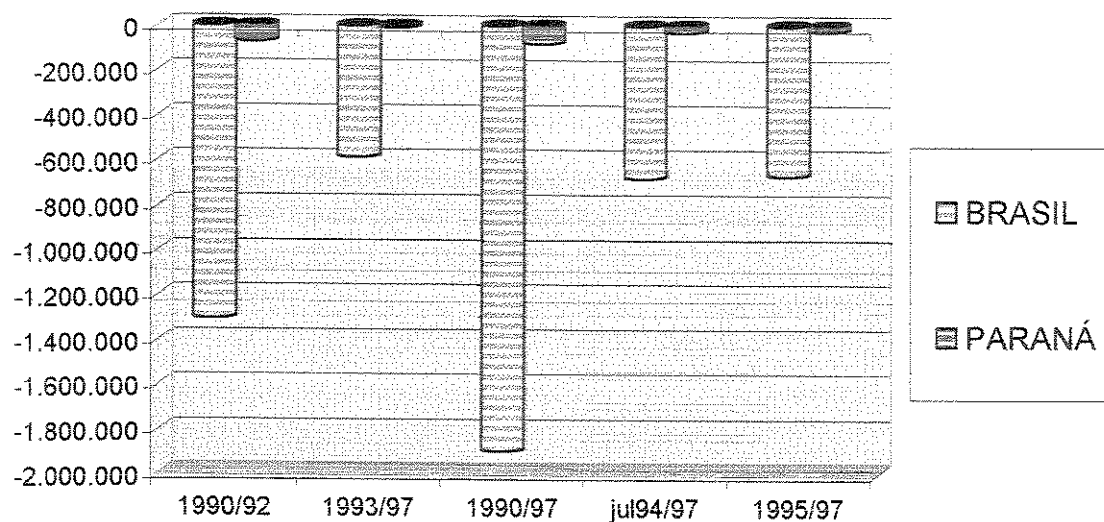
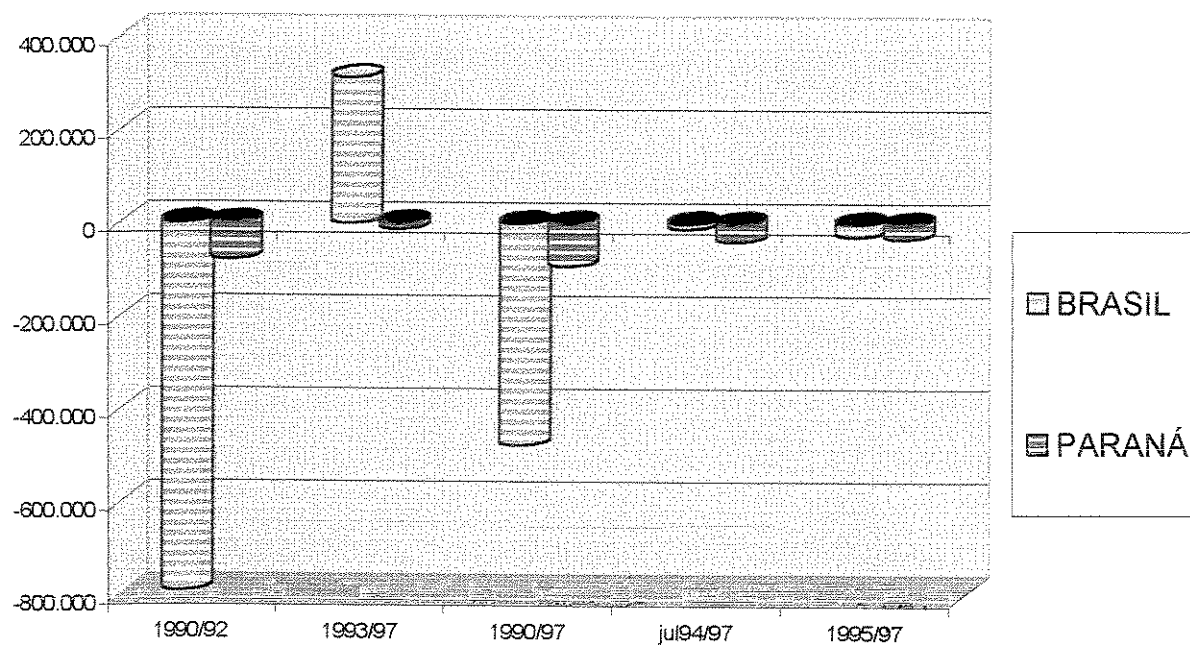


GRÁFICO 04

EVOLUÇÃO DOS EMPREGOS ASSALARIADOS, COM REGISTRO, NO SETOR TERCIÁRIO, BRASIL-PARANÁ, 1990-1997.



Levando-se em consideração os dados acima apresentados, sobre o emprego-desemprego, e olhando para as proposições do PROEM, consubstanciadas num discurso da adequação educacional à economia competitiva, às exigências do mercado de trabalho e à necessidade de maior escolaridade para a competitividade em nível internacional, associada com a propalada e relativa mudança da “matriz econômica” do Estado, com a criação dos chamados Pólos de Desenvolvimento Econômico, geograficamente e politicamente “inaugurados” em regiões consideradas estratégicas para construir a referida mudança do “perfil” econômico, a educação novamente torna-se a estratégia para intensificar ideologicamente o movimento de reestruturação, apropriação e acomodação das forças hegemônicas econômicas e sociais internas e externas.

Não sem razão, a preocupação do então Secretário de Educação do Paraná, Ramiro Wahrhaftig, era o atendimento à taxa de escolarização líquida da população brasileira, na faixa etária de 15 a 17 anos, que no período de 1970-1996, evolui de 4,8% para cerca de 25%, de acordo com dados do IBGE, mas atendendo a um dentre cada quatro jovens dessa faixa etária no país. Afirmo, nesse sentido, que mesmo se o atendimento fosse regularizado no país,

*[...] ainda seria insuficiente, se se considera o que o mercado de trabalho exige. Porém, o esforço que está sendo demandado pelo Poder Público para ampliar o número de vagas no ensino médio não deve pautar primordialmente pela pressão do setor produtivo, que finalmente despertou para o problema da escolaridade como variável determinante no processo de competitividade econômica.*¹⁷³

A insustentabilidade dessa argumentação, contudo, pode ser constatada em estudo de Marcio POCHMANN, sobre *Reconversão econômica e as tendências recentes das ocupações profissionais no Brasil*, quando o autor argumenta que

[...] o perfil das ofertas profissionais em alta no país não está necessariamente associado às exigências de maior qualificação profissional. Dado o tipo de demanda de trabalho que mais cresceu nos anos 90, parecem falsas tanto as hipóteses que sustentam existir mudanças generalizadas no conteúdo dos postos de trabalho quanto

¹⁷³ WAHRHAFTIG, Ramiro. *O CONSED e o ensino médio*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 205. (Federalismo no Brasil).

*os argumentos que apontam para a existência do desemprego motivado por uma oferta de trabalho inadequada aos requisitos da contratação empresarial.*¹⁷⁴

E concluí a pesquisa, afirmando:

*Não pode haver dúvidas que num país marcado pelo atraso educacional, todo esforço no sentido de elevar a escolaridade e ampliar a formação profissional do trabalhador deve ser visto positivamente. O lamentável, todavia, é que atualmente a sua justificativa encontra-se apoiada num falso argumento de resolução do problema do desemprego no Brasil através da educação. Esse argumento não encontra sustentação nas informações apresentadas pela presente pesquisa.*¹⁷⁵

Mesmo ocorrendo crescimento econômico, aumento de indústrias e investimentos em diversos setores no Estado do Paraná, a questão central com relação à educação assume mais do que nunca o caráter ideológico e atende a interesses financeiros, com ingredientes de perversão social representados pela contenção de expectativas de empregabilidade, pela dinâmica intensa da horizontalização profissionalizante, com uma infinidade de possibilidades em cursos modulares, e de ascensão, após a passagem pela educação média geral, aos cursos de pós-médio, centralizados e reduzidos de acordo com a demanda do mercado de trabalho, dissimulados pela consideração de que a desigualdade social e a falta de competitividade econômica são, mais uma vez, resultado da falta de escolaridade e profissionalização da maioria da população.

Essas “disposições ideológicas” precisam ser mantidas estavelmente, a despeito da falta de emprego, da diminuição da renda e das precárias condições de vida

Para essa situação, Ruy Leite Berger Filho, Secretário do MEC para o Ensino Médio e Tecnológico, apresenta, majestosamente, o seguinte diagnóstico:

A onda de adolescentes arma-se num tempo de poucas oportunidades de trabalho e grande competitividade pelas ofertas existentes. Os dois fatos somados – escassez de emprego e aumento de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, dos que já fazem parte da população economicamente ativa. E este é um fator para que essa população permaneça mais tempo na escola, buscando melhor

¹⁷⁴ POCHMANN, Marcio. *Reconversão econômica e as tendências recentes das ocupações profissionais no Brasil*. Campinas, SP: CESIT/IE/UNICAMP, junho de 1998: 21. (versão preliminar).

¹⁷⁵ Ibidem., p. 27.

*formação para entrar mais bem qualificada na disputa por um lugar no mercado de trabalho.*¹⁷⁶

Dados sobre a formação em países como Estados Unidos, Alemanha, ou mesmo dados da OCDE, demonstram que a formação não tem correspondência com a melhoria de emprego. Em alguns países da OCDE, os trabalhadores com escolaridade mais elevada compõem os índices de maior desemprego, o que revela que o processo de desenvolvimento econômico, mesmo em país centrais, gera a concentração de riqueza e a diminuição dos postos de trabalho. Desse modo, conseqüentemente em países periféricos a situação tende a se agravar.¹⁷⁷

A educação, como mediadora do mito do desenvolvimento, possibilita ideologicamente a legitimação do movimento de discriminação social, onde a perspectiva de empregabilidade é o “paraíso” de poucos; poucos serão os escolhidos, mas todos terão que enfrentar o desafio da competitividade naturalizada, ou seja, só os “mais capazes” serão os escolhidos para entrar nessa barca. Os outros, “menos dotados”, deverão retornar para o limbo da “purificação” educacional. Pois, para os “brutos”, resta o caminho da busca da sensibilidade, da criatividade e da competitividade...

O discurso da universalização do ensino médio, do mesmo modo que contemplava na década de sessenta, como afirma Cunha, o ensino fundamental, enquadra-se eficientemente no processo de discriminação social via educação e, como se previa para aquele momento histórico, “[...] a possível eliminação da ‘profissionalização precoce’ e a generalização do ensino elementar gratuito fornecerão uma base ‘objetiva’ para que os jovens oriundos da classe trabalhadora reconheçam

¹⁷⁶ BERGER FILHO, Ruy Leite. *O Ensino Médio: a universalização possível*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (org.). *Descentralização da Educação: nas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999:198. (Federalismo no Brasil).

¹⁷⁷ Ver, a respeito desse assunto, RAMOS, Carlos Alberto. *Notas sobre políticas de emprego*. Brasília, DF: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 471). Ver, também, sobre a possibilidade de estímulo à geração de empregos, passando para análises que consideram necessária a flexibilização da jornada, até a desregulamentação das leis trabalhistas, ao aumento da produtividade sem aumento de emprego, RAMOS, Lauro, REIS, José Guilherme Almeida. *Emprego no Brasil nos anos 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 468). Ver, ainda, BARROS, Ricardo Paes de., CAMARGO, José Márcio Camargo., MENDONÇA, Rosane. *A Estrutura do desemprego no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 478). Aí encontraremos análise sobre desemprego, pobreza e desigualdade e apresentação de “motivações” como: “[...] É possível que, apesar da sua baixa prevalência, o desemprego seja um importante determinante da pobreza. [...]” (p.01).

*que a culpa do seu fracasso escolar (e social) se deve às suas próprias insuficiências; [...]*¹⁷⁸

Diante disso, os requisitos educacionais, construídos a partir de políticas educacionais neoliberais e “modernizadoras”, efetivamente não desenvolvem processos que possam alterar aquela relação em nível mais amplo, ou seja, o do desenvolvimento do capitalismo nacional em relação ao capitalismo mundial.

As reformas educacionais propostas promovem o desenvolvimento de currículos que contemplam requisitos educacionais postos por essas determinações, a partir evidentemente da consolidação desse processo nas condições econômicas brasileiras.

Nesse sentido, os requisitos educacionais, constituintes do conjunto das políticas educacionais, contemplam a necessidade da contenção, do ajuste e da subordinação econômica e da premente manutenção ideológica das relações capitalistas. Dessa forma, *“As desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista. [...].”*¹⁷⁹

Como as basófias neoliberais não dão conta do próprio feitiço, como por exemplo, o crescente desemprego, inerente ao processo de acumulação e reestruturação produtiva, prega-se para a maioria da população, que depende do trabalho para a sua subsistência, uma resposta falaciosamente “eficiente”. Desse modo, remetem o problema do desemprego, da renda e da competitividade econômica para a ineficiência dos avanços educativos, tomando a educação como ação mediadora desses problemas, apesar de que o desenvolvimento econômico e a escolaridade no Brasil tenham andado separados, como afirma a constatação do próprio BID:

[...] Más de 32 millones de brasileños de más de 15 años de edad son analfabetos; esa proporción equivale al 20% del total de la población. El hecho quizá más sorprendente es que la matrícula bruta en la educación secundaria es del 39%, nivel francamente inferior a los de Uruguay y Argentina (83% y 71%, respectivamente) y sólo levemente superior a la de Bolivia (34%).

¹⁷⁸ CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4^a ed., Rio de Janeiro: F. Alves, 1979: 170-171. (Educação em questão).

¹⁷⁹ CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 4^a ed., 1979:60. (Educação em questão).

Este bajo nivel de logros educativos hace que quienes ingresen al mercado de trabajo carezcan de las aptitudes básicas que necesitan las empresas brasileñas para lograr mayor competitividad. [...].¹⁸⁰

Porém, se consideradas as matrículas no ensino médio e a renda do Brasil com relação a muitos dos países da AL, o esforço educacional do país não tem uma “linearidade” com a renda média. Por exemplo, dados de 1965 e 1990, dão conta de que a renda média do Brasil é mais do que o dobro do Equador; porém com matrículas bem inferiores em escolaridade.¹⁸¹

Também se considerarmos a relação dos índices de escolaridade com o PIB do Brasil e países da AL, o efeito será o mesmo. O PIB somente do Estado de São, de acordo com estimativas de 1998, era superior ao de quase todos os países da AL.

Essa situação comprova que competitividade, renda e produtividade não têm relação direta com a escolaridade, apenas relativamente, e que particularmente nunca foi no Brasil, elemento determinante do desenvolvimento econômico e das relações de produção.

Nossa compreensão é de que o PROEM é uma proposta educacional, fruto de um conjunto de políticas educacionais, e como tal se constrói no processo de articulação do capitalismo mundial, e de certa forma está colocado como estratégia, no campo educacional, de um processo ideológico e de interesses financeiros que condicionam a economia brasileira.

Portanto, nossa intenção em demarcar que os requisitos educacionais são determinados no processo de desenvolvimento e acumulação do capitalismo de modo

¹⁸⁰ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado do Paraná. Número de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996: 01.

[...] Mais de 32 milhões de brasileiros de mais de 15 anos de idade são analfabetos; essa proporção equivale a 20% do total da população. O fato que é mais surpreendente é que a matrícula bruta em educação secundária é de 39%, nível francamente inferior a do Urugua y e Argentina (83% e 71%, respectivamente) e só levemente superior a da Bolívia (34%).

Este baixo nível de ganhos educativos faz com que os que ingressam no mercado de trabalho careçam das habilidades básicas que necessitam as empresas brasileiras para ganhar maior competitividade. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹⁸¹ Ver, CANO, Wilson. *Introdução à economia: uma abordagem crítica*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Biblioteca básica).

geral, e com características peculiares na economia brasileira, orienta a análise das reformas educacionais nesse contexto; e particularmente o PROEM, que não foge dessa situação. Desse modo, denunciar que o ensino médio e profissional está “inadequado”, ou que está no desvã, simplesmente criam-se argumentos necessários para dissimular a função ideológica e relativamente “funcional” da reforma a que se vê compelido a promover, para readequá-lo às novas exigências políticas e econômicas hegemônicas nacionais e internacionais.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que o Programa desconsidera as condições particulares do mercado de trabalho brasileiro, derivado das formulações peculiares de acumulação capitalista no Brasil – parte do processo global capitalista e que, portanto, é mais ideológico e financeiramente motivado do que funcional ou “produtivo”.

Dessa maneira, a reforma educacional proposta pelo PROEM reforça a crença nos requisitos educacionais, conforme essas determinações, nas condições peculiares do nosso desenvolvimento e, conseqüentemente, na forma como as forças econômicas e políticas hegemônicas nacionais internalizam as condições internacionais. Insere-se nesse processo a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional.

Portanto, a denunciada “inadequação” é um pressuposto que justifica a continuidade da política educacional atrelada aos interesses econômicos e políticos locais e nacionais, articuladas aos interesses internacionais. Reforça-se o caráter da educação como “promotora” do desenvolvimento e como via de ascensão social, por meio da promoção da empregabilidade.

CAPÍTULO II

A EMERGÊNCIA DO BID COMO ORGANISMO MULTILATERAL E AS “CONDICIONALIDADES” PARA O FINANCIAMENTO EXTERNO

No presente capítulo, faremos um breve relato histórico das relações internacionais em que emerge o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e procuraremos explicitar as relações deste com o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento). Esses organismos internacionais multilaterais de crédito vêm promovendo recentemente, de forma articulada, o financiamento e a orientação de programas educacionais no Brasil, entre eles o PROEM, cujo financiamento externo ficou ao cargo do BID.

Trata-se de compreender, portanto, como o BID se constituiu no processo das relações econômicas, políticas e sociais internacionais, e a sua relação com outros organismos multilaterais, em especial com o BIRD, já que são geradores de um conjunto de condicionalidades e orientações, setoriais e estruturais, determinadas pelos interesses da acumulação de capital, para a concessão de empréstimos aos países, particularmente aos países periféricos.

É necessário examinar como as condicionalidades, as normas operativas, e as exigências financeiras, políticas e sociais do financiamento externo com contrapartida, expressas no Contrato de Empréstimo com o BID, em documentos, informes, relatórios e estudos de políticas do BID e BIRD, e nas propostas do PROEM, produzem e articulam a consolidação, em âmbito local, nacional e internacional, de uma proposta de política educacional, e como os empréstimos para a educação, tomando em particular o financiamento externo do PROEM, se integram e se incorporam à lógica de repasses de recursos/dinheiro para o financiamento e endividamento externo da economia brasileira, e estão contribuindo com um processo de adequação da política educacional para o ensino médio e profissional.

2.1. AS RELAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS INTERNACIONAIS E A EMERGÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS

O BID foi constituído no bojo das articulações políticas e econômicas para a América Latina e o Caribe. Possui, portanto, origem distinta e características próprias. O BIRD, estando atento e integrado nesse contexto político e econômico, como instrumento multilateral que é, teve papel fundamental nas decisões que deliberaram pela constituição do BID.

Para se entender o BID, é necessário compreender o contexto econômico e político internacional em que está imbricada a política externa norte-americana, e o próprio surgimento do BIRD. Desse modo, merecem atenção alguns desdobramentos políticos e econômicos historicamente significativos e antecedentes à criação desses organismos, dentre eles o fato de que os Estados Unidos, após a I Guerra Mundial, saiu mais forte econômica e financeiramente. Verificava-se que, às vésperas da I Guerra Mundial, os investimentos ingleses, franceses e alemães fora da Europa “*[...] eram calculados entre pelo menos 125 bilhões de franco-ouro e, talvez, 160 bilhões. Na América Latina é que tais investimentos se mostraram mais consideráveis. No Brasil, todas as ferrovias, até 1906, foram construídas e exploradas por sociedades européias, que forneceram os capitais e os técnicos.[...].*”¹

Demarca-se, portanto, que após a I Guerra Mundial, ocorre um declínio, econômico e financeiro da Europa, e que o Japão, a partir de 1919, sofre uma crise econômica profunda. Diante dessa conjuntura

Somente os Estados Unidos, dentre os grandes Estados industriais, saíram do conflito mais fortes econômica e financeiramente. Os capitalistas americanos dispunham dos recursos necessários para ajudar na reconstrução da Europa, e tinham interesse em dedicar-se a isso, porque, se o Velho Mundo não recobrasse o seu poder aquisitivo, os produtores americanos seriam os primeiros a sofrer em consequência. [...] Os bancos americanos se empenharam pois, numa política de concessão de créditos ao exterior, em benefício, quer de empreendimentos industriais ou imobiliários, quer de entidades públicas. [...] Fora da Europa, os investimentos americanos, além de uma pequena fração destinada à China, voltam-se para a América Latina. Em dez anos (1919-1929),

¹ RENOUVIN, Pierre., DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Introdução à história das relações internacionais*. Tradução de Hélio de Souza. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967: 135.

*os capitais americanos aplicados no exterior passam de 6 956 a 17 milhões de dólares, dos quais 4 928 na Europa e 5 359 na América Latina.*²

Com a crise do capitalismo em 1929, gerou-se, por aproximadamente dez anos, uma certa paralisação dos empréstimos externos dos Estados Unidos a um Estado estrangeiro. Isto, entretanto, não deixaram paralisadas outras estratégias econômicas; dentre elas, destaca-se a criação do *Import-Export-Bank*, ocorrida em fevereiro de 1934, e que em 1936, foi incumbido de estimular as exportações dos Estados Unidos para a U.R.S.S., e a conceder créditos a longo prazo a alguns outros compradores de produtos americanos. Mas é com a emergência da II Guerra Mundial que os Estados Unidos saem ganhando econômica e financeiramente.

Portanto, em razão da Guerra, em janeiro de 1941 o governo norte-americano, dez meses antes da entrada do seu país na mesma, criou a lei de “empréstimos e arrendamentos”, votada pelo Congresso em 11 de março de 1941, como instrumento para viabilizar as relações políticas, econômicas e militares dos EUA.

A referida lei autorizava o presidente dos Estados Unidos a colocar à disposição de todos os países cuja defesa, no interesse dos Estados Unidos, lhe parecesse necessário assegurar, armas, munições, matérias-primas, gêneros alimentícios e “todos os demais produtos”. Tais operações poderiam ser realizadas sob a forma de venda, de transferência, de empréstimo, de permuta, ou “por qualquer outro meio”. E as condições para essa ajuda seriam fixadas pelo presidente.³

No decorrer da II Guerra Mundial, foram se desdobrando propostas econômico-financeiras, formuladas por autoridades norte-americanas e inglesas, para dar conta da nova conjuntura e do processo de acumulação capitalista, resultando na realização dos primeiros acordos entre os Estados Unidos, Inglaterra e os países aliados.

Dessa forma, em 1941, acontece o Acordo entre as “Nações Unidas e Associadas, na Conferência do Atlântico”. Esse acordo objetivou um desenvolvimento

² Ibidem., p. 137.

³ Ibidem., 1967.

econômico mais equilibrado e multilateral, como estratégia para a submissão da Inglaterra “[...] às exigências norte-americanas, expressas na ‘Carta do Atlântico.’”⁴

Portanto, o embate que se travou objetivava construir um acordo entre o velho imperialismo inglês e o emergente norte-americano, para definir as novas regras do jogo do sistema financeiro internacional, que se intensificou a partir desse momento, culminando com a realização, em 1942, da Conferência do Atlântico de Ajuda Mútua. Desdobrou-se, posteriormente, na formulação de normas econômicas que começaram a ser elaboradas e preparadas como bases teórico-políticas para a articulação econômica internacional que se pretendia, tendo como representante, no campo inglês, J.M Keynes, assessor do Ministério da Fazenda britânico, e Harry Dexter White, como técnico do Departamento do Tesouro norte-americano.

Esse processo culminou com a “Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas”, conhecida também como “Conferência de Bretton Woods”, realizada em julho de 1944, no Estado de New Hampshire, EUA. Nesta Conferência se constituiu o FMI e o Banco Mundial.

A criação do BIRD, nessa Conferência, ocorreu somente na última semana, onde “[...] Lorde Keynes assumiu a decisão de definir e instituir um Banco, voltado não apenas para a função da ‘Reconstrução’, mas também para o ‘Desenvolvimento’ dos países ao sul. [...]”⁵

A rearticulação dessas normas econômicas para o sistema financeiro internacional estabeleceu-se a partir do que foi proposto em Bretton Woods.⁶ Tem-se aqui, mais uma vez, a confirmação de que “[...] o sistema de Bretton Woods refletia a hegemonia absoluta dos EUA na concorrência intercapitalista, bem como a necessidade de preencher as enormes necessidades, herdadas da crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial, para financiamento da acumulação.[...]”⁷

⁴ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 27.

⁵ Ibidem., p. 32.

⁶ Ver, acerca das normas econômicas internacionais, LICHTENSTEJN, Samuel & BAER, Monica. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

⁷ CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996: 249.

Observa-se que, após a Segunda Guerra Mundial, as resoluções rígidas de Bretton Woods foram questionadas frente às ruínas física e econômica da Europa Ocidental, bem como à necessidade de conter a expansão comunista liderada pela União Soviética. É, nesse contexto que se estabelece a denominada “Guerra Fria”, sustentada pela Doutrina Truman, idealizada no âmago da hegemonia norte-americana, que objetivava “[...] *rever os rígidos acordos econômicos estabelecidos em Bretton Woods, para que a Alemanha e Japão, estrategicamente colocados no mapa do mundo, pudessem contribuir para ‘conter’ o avanço do mundo comunista no leste europeu. Além disso assustava às nações aliadas a difusão das idéias comunistas, veiculadas com êxitos eleitorais no ocidente.*”⁸

Como desdobramento da Doutrina Truman, em junho de 1947 foi aprovado o Plano Marshall, que funcionou como instrumento decisivo de difusão financeira, mostrando inclusive a condição secundária em que se encontrava o BIRD naquele momento. O Plano Marshall concedeu “ajuda”, em 1948, aos Estados europeus, tendo esta

*[...] um aspecto econômico: de um lado, os créditos votados pelo Congresso serviram para comprar mercadorias americanas expedidas aos Estados beneficiários e permitiram, assim, fôsse mantida uma vigorosa corrente de exportações, de que se favoreciam os produtores estadunidenses; de outro lado, o restabelecimento da prosperidade, na Europa, mostrou-se indispensável, para a restauração do comércio internacional. Ela constituiu, porém, antes de tudo – [...] um ato político. Tratava-se de aligeirar dificuldades assim na Europa Central como na Ocidental, e de aliviar os sofrimentos que, se prolongassem, favoreciam a propagação das idéias comunistas. [...]*⁹

Dada a emergência de rigor na ação internacional, a hegemonia norte-americana se amplia através do Plano Marshall, instalando-se o BIRD em estreita articulação com as estratégias e ações políticas e econômicas advindas desse processo. Mas, em relação à Reconstrução Européia, o Plano Marschall é que centralizou o grande volume de ações econômicas e financeiras.

⁸ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 34.

⁹ RENOUVIN, Pierre., DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Introdução à história das relações internacionais*. Tradução de Hélio de Souza. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967: 161.

As ações políticas e econômicas do BIRD, em relação à questão do desenvolvimento da América Latina e Caribe, só começam a direcionar sua atuação, de forma ainda muito incipiente, depois que o Presidente Truman enviou ao Congresso Norte-Americano o “Ponto IV”.¹⁰ O BIRD, então, começa a financiar projetos de infra-estrutura para o desenvolvimento da América Latina, no final dos anos 40, e só na segunda metade dos anos 50 ganha fôlego como uma instituição bancária multilateral.

No bojo dessas ações em relação ao desenvolvimento dos países periféricos, os países centrais, através do BIRD e FMI, produziram instrumentos jurídico-políticos e econômico-ideológicos que justificavam a necessidade de assistência técnica para o crescimento desses países. Por isso, durante várias décadas prevaleceu a concepção teórica e econômica de que o modelo de desenvolvimento dos países centrais do capitalismo poderia ser hierarquizado para todos os outros países, onde “inevitavelmente” continuariam existindo os “mais desenvolvidos” e os “menos desenvolvidos”. Teórico destacado dessa tese foi W.W. Rostow, em seu texto “Etapas do Desenvolvimento Econômico”, com o subtítulo revelador de “Manifesto não-comunista”.¹¹ É necessário atentar para que essas condições só poderiam ocorrer, segundo essa tese e política, através da “[...] *inexorabilidade da ‘intervenção externa’ dos países centrais nos países periféricos, dos países ricos nos pobres, em favor do seu desenvolvimento.* [...]”.¹²

Portanto, com relação às ações e estratégias políticas e econômicas para a América Latina e Caribe, ocorre a intensificação da política externa norte-americana, que se expande através de diversos organismos, especialmente através da criação da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID, criada pelo

¹⁰ Ver, a respeito do “Ponto IV”, onde são estabelecidas estratégias políticas e econômicas definidas como prioritárias para os EUA, em relação, especialmente, para a AL e Caribe, em NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

¹¹ A respeito da teoria do desenvolvimento e subdesenvolvimento e suas implicações ideológicas e econômicas, Ver, LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, 1998. (tese de doutorado, mimeo.). Ver, também, CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. Ver, ainda, FURTADO, Celso. *O Capitalismo global*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 3ª edição, 1999.

¹² NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 47.

Ato de Segurança Mútua/1958, subordinada à Administração da Cooperação Internacional.

Nota-se que, imbricada nessa concepção estratégica que abrange o campo econômico e da segurança externa, manutenção da hegemonia política capitalista contra o comunismo, é que emerge a USAID (1958) e posteriormente o BID (1959). Desse modo, a cartada final para a sua criação, como um organismo internacional multilateral regional, sob o domínio político e econômico dos Estados Unidos, é o que veremos a seguir a partir das articulações políticas e econômicas configuradas nas Conferências Latino-Americanas.

A política de cooperação regional, sob a hegemonia dos EUA, precede a própria criação do BID, que foi estabelecido em dezembro de 1959, começando a operar em 1961. Quase um século antes da sua criação, já se cogitava a proposta de bancos regionais de desenvolvimento, aparecendo a questão por ocasião da Primeira Conferência Internacional, realizada em 1890, em Washington, como a 1ª Oficina Comercial das Repúblicas Americanas, antecedente direta da OEA, que tomou essa designação em 1948.

Em 1901-1902, na Segunda Conferência Internacional Americana, denominada de Oficina Internacional das Repúblicas Americanas, realizada no México, já se defendia, de forma preliminar, o crescimento econômico e a reforma institucional para solucionar problemas sociais e de desenvolvimento.¹³

Portanto, já na Quinta Conferência Internacional da União Pan-Americana, pois a partir da Quarta Conferência Internacional a denominação passa a ser a de União Pan-Americana, realizada em Santiago do Chile, em 1923, foi aprovada uma resolução que contemplava recomendações para a realização de estudo das questões internacionais relacionadas com problemas sociais. Em 1945, na Conferência Especial, foi aprovada a Declaração dos Princípios Sociais da América, proclamando os grandes objetivos sociais a que os países se comprometiam adotar, recomendando inclusive medidas para a sua consecução.

¹³ Ver, a respeito do assunto, em ARAÚJO, Aloísio Barboza de. *O governo brasileiro, o Bird e o Bid: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro: IPEA, 1991. (Série IPEA, 131). Ver, também, BERRO, Mariano, BARREIRO, Fernando, CRUZ, Anabel. *América Latina y la cooperación internacional*. Montevideo, Uruguay: Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD), 1977.

Na Nona Conferência Internacional dos Estados Americanos, realizada em Bogotá, em 1948, foi assinada a Carta da Organização dos Estados Americanos – OEA, constituindo-se dentro das Nações Unidas – ONU, como um organismo regional.¹⁴

Esta Conferência outorgou caráter permanente ao Conselho Econômico e Social, e confiou-lhe a tarefa de promover o desenvolvimento econômico e social dos países da América.

Posteriormente, em 1954, a Décima Conferência - OEA, realizada em Caracas, recomendava aos governos americanos aquilo que viria mais tarde se consumir com a incorporação do conceito de desenvolvimento integral e harmônico ao plano da cooperação regional, para que “[...] ao preparar os planos de desenvolvimento econômico, prestem a devida atenção aos aspectos sociais, a fim de que favoreçam o desenvolvimento integral e econômico dos países.”¹⁵

Na Décima Conferência de Caracas – OEA - foi aprovada a convocação de uma Conferência de Ministros da Fazenda e Economia dos países da OEA, realizada em 1954 no Brasil, Petrópolis, conhecida como Conferência de Quitandinha, para tratar dos problemas econômicos da AL e Caribe. Nesta Conferência, foram apresentados estudos da CEPAL, pelo seu então diretor, Raúl Prebisch, acerca dos problemas de financiamento do desenvolvimento da AL, bem como medidas para atacar a vulnerabilidade econômica, comercial e a questão da assistência técnica dos países latino-americanos.

O Conselho da Organização dos Estados Americanos – OEA respaldou, em 1958, a criação de uma instituição interamericana de desenvolvimento econômico (no mesmo ano da criação da USAID), anunciando, através do subsecretário de Estado Douglas Dillon, perante o Conselho Interamericano Econômico e Social-OEA, o apoio do governo dos EUA para a criação de “um organismo interamericano de desenvolvimento”. Esta postura é diferente da ocorrida em 1954, com relação à proposta de um banco regional, submetida pelo Chile na Conferência de Quitandinha, onde o então subsecretário de Estado norte-americano para assuntos latino-americanos,

¹⁴ OEA. *Carta da Organização dos Estados Americanos*. Bogotá, México, 1948, Buenos Aires, Argentina, 1967. In: VIEIRA, Lot Jair (supervisão editorial). *Declaração dos Direitos Humanos: Declaração Universal dos Direitos Humanos: carta das Nações Unidas...*Bauri, SP: EDIPRO, 1993.

¹⁵ BID. *Fundo Fiduciário de Progresso Social*. Washington, D.C., 1965.

anunciava a rejeição da mesma. Derivada dessas decisões, em 1959, foi criada uma comissão especializada para tratar da constituição do Banco.¹⁶

Dentre as questões que motivavam os países latino-americanos para a criação de um organismo multilateral, segundo a análise de ARAÚJO¹⁷, teria sido o fato de que os países latino-americanos viram decair sua importância relativa em organizações internacionais como a ONU e o Banco Mundial¹⁸, que teria ocorrido por diversos motivos, incluindo o processo de descolonização.

Nessa disputa, também têm espaço as teses da CEPAL¹⁹, que apontavam problemas do desenvolvimento e do subdesenvolvimento em relação ao futuro da América Latina como continente exportador de matérias-primas, expressos de forma significativa e peculiar no Manifesto de Prebisch, e que no Brasil foi traduzido por Celso Furtado que, também preocupado com essa questão, elaborou diversas contribuições sobre o desenvolvimento e a teoria do subdesenvolvimento²⁰, contribuindo intensamente com a tese do “desenvolvimentismo”²¹.

¹⁶ BROIDE, Julio. *Banco Interamericano de Desarrollo – sus antecedentes y creacion*. 2ª impresión. Washington, D.C.: Publicaciones del Banco Interamericano de Desarrollo, 1968.

¹⁷ Ver, ARAÚJO, Aloísio Barboza de., 1991.

¹⁸ Quando aparece no texto referência ao Banco Mundial, o mesmo é entendido como sinônimo de BIRD, dado nossa proposição de basicamente distinguir a relação entre a criação do BIRD e do BID, e, ao mesmo tempo, mostrar a convergência de ambos no processo de operacionalização da “ajuda” externa.

¹⁹ É importante entender, segundo NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999:39, que: “A CEPAL representou, no plano das idéias, uma linha divisória em relação às teorias anteriores sobre comércio internacional e desenvolvimento, fundadas na idéia das vantagens comparativas que os países subdesenvolvidos teriam, com abundantes recursos naturais e como exportador de matérias primas tradicionais e gêneros alimentícios, em relação aos países que produziam as manufaturas e a tecnologia.[...]”

²⁰ Ver, FURTADO, Celso, 1999, onde trata também dessa questão, afirmando que: “A teoria do subdesenvolvimento traduz a tomada de consciência das limitações impostas ao mundo periférico pela divisão internacional do trabalho que se estabeleceu com a difusão da civilização industrial. O primeiro passo consistiu em perceber que os principais obstáculos à passagem da simples *modernização* mimética ao desenvolvimento propriamente dito cimentavam-se na esfera social. O avanço na acumulação nem sempre produziu transformações nas estruturas sociais capazes de modificar significativamente a distribuição da renda e a destinação do novo excedente. A acumulação, que nas economias cêtricas havia levado à escassez de mão-de-obra, criando as condições para que emergissem pressões sociais que conduziram à elevação dos salários reais e à homogeneização social, produziu nas regiões periféricas efeitos totalmente diversos: engendrou a marginalização social e reforçou as estruturas tradicionais de dominação ou as substituiu por outras similares. Em verdade, a acumulação periférica esteve de preferência a serviço da internacionalização dos mercados que acompanhou a difusão da civilização industrial.” (p.48).

²¹ Acerca da tese do “desenvolvimentismo” ver, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. Ver, FURTADO, Celso. *O Capitalismo global*. 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Ainda segundo a análise de ARAÚJO²², outro fato é que o Banco Mundial direcionava grande parte dos recursos para o processo de recuperação européia.²³ Julgava-se ainda que os critérios do Banco Mundial eram excessivamente rígidos, especialmente para serem aplicados aos países com “estruturas econômicas frágeis”, e que o corpo executivo do Banco Mundial era pouco familiarizado com o continente; considerava-se que a multiplicidade de organismos multilaterais estabeleceria uma saudável rivalidade e aperfeiçoamento de critérios de análises.

Permeando essas articulações e desdobramentos, as relações internacionais, pautadas no interesse político e econômico dos Estados Unidos e do BIRD, não estavam ainda suficientemente articuladas para que ocorresse a criação de um banco regional, apesar das ações propostas antes do final dos anos 50, através das inúmeras atividades das instituições internacionais, afirmarem uma pauta que trazia a cooperação internacional como fundamental para o desenvolvimento dos países latino-americanos.

Portanto, a proposta de um banco regional multilateral, enquanto “[...] *entusiasma os países latino-americanos, encontra uma pronta reação negativa, tanto por parte do BIRD quanto do governo norte-americano atrasando a sua concretização por alguns anos. Ao final dos anos 50, contudo, os Estados Unidos reconsideram a sua decisão, desaparecendo o maior obstáculo à instituição do BID.*”²⁴

É preciso compreender que a resistência dos Estados Unidos se construiu a partir das relações econômicas e políticas pensadas para um processo que pudesse manter sua articulação hegemônica em nível internacional. Até esse momento, a criação de um banco regional não tinha ganho corpo no processo de controle político e econômico. Havia outras organizações que davam este suporte às ações da política externa norte-americana, hegemônicas pela USAID no contexto dos países da AL, ou pelo BIRD em outras regiões.

²² Ver, ARAÚJO, Aloísio Barboza de., 1991.

²³ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães., aponta que “[...] Só na Segunda metade dos anos 50 é que o BIRD, ganhando fôlego como uma instituição bancária multilateral, e articulado com a política econômica externa norte-americana da ‘Porta Aberta’, vai redimensionar suas ajudas aos países periféricos. [...]” (1999:45).

²⁴ ARAÚJO, Aloísio Barboza de. *O governo brasileiro, o Bird e o Bid: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro, IPEA, 1991: 04. (Série, IPEA, 131).

As articulações políticas e econômicas foram consubstanciadas na “Operação Pan-Americana”, que foi a estratégia para apontar, em nível internacional e na interlocução com os EUA, os problemas econômicos e políticos dos países da AL, com destacada liderança do Presidente Juscelino Kubitschek. Essa estratégia corroborou com a articulação da Aliança para o Progresso e foi firmada estrategicamente na Conferência de Punta del Este, através da Carta de Punta del Este. Portanto, constituíram-se em marcos históricos das forças econômicas e políticas nacionais e internacionais, onde o BID emerge e participa como agente financeiro estratégico. A seguir trataremos desses aspectos.

2.2 O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA REGIONAL: A ALIANÇA PARA O PROGRESSO E A EMERGÊNCIA DO BID, SUA ATUAÇÃO E CONVERGÊNCIA COM O BIRD.

É das articulações políticas e econômicas, mencionadas anteriormente, que se configura a proposta, feita em 1958, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, de que fosse empreendida campanha para combater o subdesenvolvimento, dentro do quadro da “Operação Pan-Americana.”²⁵

Em 20 de junho de 1958, em discurso à nação brasileira, o Presidente Juscelino Kubitschek, dizia o seguinte: “[...] *Hay una definición política, y ética también, para el subdesarrollo. Es difícil difundir el ideal democrático y proclamar la excelencia de la iniciativa privada en el mundo, cuando en nuestro hemisferio predominan condiciones económico-sociales, reflexos del subdesarrollo, conducentes al estatismo.*”²⁶

²⁵ Ver, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999; LEHER, Roberto, 1998; ARAÚJO, Aloísio Barboza de., 1991; e BROIDE, Julio, 1968.

²⁶ KUBITSCHKEK, Juscelino. Presidente. *Operación Panamericana*. Tomo I, p. 31-37, apud BROIDE, Julio. *Banco Interamericano de Desarrollo – sus antecedentes y creacion*. Washington, D.C.: Publicaciones del BID, 2ª impresión, 1968:114.

Há uma definição política, e ética também, para o subdesenvolvimento. É difícil difundir o ideal democrático e proclamar a excelência da iniciativa privada no mundo, quando em nosso hemisfério predominam condições econômico-sociais, reflexos do subdesenvolvimento, conduzidas ao estatismo. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

O BID, portanto, emerge no bojo das articulações e estratégias econômicas e político-ideológicas que irão desembocar na consolidação da Aliança para o Progresso, tendo os Estados Unidos como gestor hegemônico do processo arquitetado no plano do confronto econômico e político da “Guerra Fria”. A Aliança para o Progresso foi demarcada legalmente a partir de março de 1961, através de uma Mensagem enviada pelo Presidente Kennedy ao Congresso Norte-Americano.

Como articulação interna desse movimento, o Presidente Juscelino Kubitschek em seu discurso sobre os problemas da AL, onde reclamava medidas de apoio político e econômico dos Estados Unidos, no contexto da “Operação Pan-Americana”, afirmava que: *“Aí, la América Latina, que también contribuyera para la victoria democrática, se vió, a poco, en situación económica más precaria y afflictiva que las naciones devastadas por la guerra, y pasó a constituir el punto más vulnerable de la gran coalición.”*²⁷

Uma das bases para o desenvolvimento de políticas que se configuravam na promoção de programas de cooperação econômica e assistência técnica, era a estratégia político-ideológica para frear a difusão do pensamento comunista, que se intensificou, no campo da “Guerra- Fria” e dos movimentos revolucionários na AL, e em especial após a Revolução Cubana.²⁸ Além, é claro, da reprodução financeira dos interesses econômicos hegemônicos nacionais e internacionais.

Com o cuidado de dar conta dessa estratégia material e política, em julho de 1960, o Presidente dos Estados Unidos, General Dwight Eisenhower, manifestou através da “Declaração de Newport” que o seu governo desejava empreender uma cooperação mais íntima com o resto do hemisfério, para acelerar o desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos. Como corolário do processo que desencadeou essa Declaração, o Congresso Americano aprovou a proposta apresentada pelo governo,

²⁷ KUBITSCHKE, Juscelino. Presidente. *Operación Panamericana*. Tomo I, p. 31-37, apud BROIDE, Julio. *Banco Interamericano de Desarrollo – sus antecedentes y creacion*. Washington, D.C.: Publicaciones del BID, 2ª impresión, 1968: 113.

A América Latina, que também contribuíra para a vitória democrática, se viu, aos poucos, em situação econômica mais precária e aflitiva que as nações devastadas pela guerra, e passou a constituir o ponto mais vulnerável da grande coalizão. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

²⁸ A esse respeito, ver NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999., ver, LEHER, Roberto, 1998.

autorizando a destinação do montante de US\$ 500 milhões, com o propósito de financiar novo programa de desenvolvimento social da América Latina.

Em setembro de 1960, o Conselho da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizou, através da convocação de uma Comissão Especial, uma reunião em Bogotá, que resultou na Ata de Bogotá, onde se reafirmava a noção de que o desenvolvimento econômico e o progresso social estão indissoluvelmente ligados, e que somente poderão ser alcançados em ambiente que permita às Repúblicas Americanas preservar e fortalecer suas instituições livres e democráticas. Nessa reunião, os governos latino-americanos aceitaram a proposta, do Governo dos Estados Unidos da América, de estabelecer um fundo com o objetivo de fornecer recursos de capital e assistência técnica, em termos e condições flexíveis, para apoiar os países que estivessem dispostos a iniciar ou expandir melhoramentos institucionais efetivos.²⁹

A educação aparecia, de acordo com os objetivos firmados pela Ata de Bogotá, como estratégica para o desenvolvimento econômico, na articulação da Aliança para o Progresso. Os elementos centrais tratados acerca da educação, na referida Ata, apontavam que

*[...] En el sector de la educación y adiestramiento, el Acta de Bogotá subrayó la necesidad de encontrar soluciones para satisfacer adecuadamente las presiones cecientes derivadas de la expansión demográfica y del desarrollo tecnológico e industrial. Recomendó el estudio de nuevos métodos de educación de massas, que permitieran erradicar el analfabetismo, el perfeccionamiento de la enseñanza en las escuelas rurales, la reorientación de la enseñanza secundaria regular, industrial, vocacional agrícola y comercial, en función de las necesidades comunitarias, así como la creación de oportunidades para la educación avanzada en ciertos campos de importancia clave para el desarrollo económico.*³⁰

²⁹ Ver, a respeito, BID. *Fundo Fiduciário de Progreso Social*. Washington, D.C., 1965.

³⁰ ACCAME, Ferruccio. (Director de la División de Análisis de Proyectos Sociales del BID). *La Inversión Social e el Desarrollo*. In: *La Primera Decada del BID: perspectivas para el futuro*. Punta del Este, Uruguay: Mesa Redonda, BID, abril de 1970: 51.

[...] No setor da educação e treinamento, a Ata de Bogotá sublinhou a necessidade de encontrar soluções para satisfazer adequadamente as pressões recentes derivadas da expansão demográfica e do desenvolvimento tecnológico e industrial. Recomendou o estudo de novos métodos de educação de massas, que permitiriam erradicar o analfabetismo, e aperfeiçoamento do ensino nas escolas rurais, a reorientação do ensino secundário regular, industrial, profissional agrícola e comercial, em função das necessidades comunitárias, assim como a criação de oportunidades para a educação avançada em certos campos de importância para o desenvolvimento econômico. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

A formulação das linhas gerais de um programa de cooperação, ao qual se deu o nome de Aliança para o Progresso, foi assumido oficialmente pelo Governo Kennedy, em março de 1961. Isso já se dava como consequência das articulações que vinham ocorrendo com a política externa econômica e de segurança para os países da América e, em maio desse mesmo ano, o Congresso Americano aprovou a Constituição do Fundo Especial Interamericano de Desenvolvimento Social, consignando-lhe o montante previamente autorizado, correspondente a US\$ 500 milhões. Deste montante, US\$ 394 milhões destinava-se à constituição do Fundo Fiduciário de Progresso Social, cuja administração foi confiada ao Banco Interamericano de Desenvolvimento; US\$ 6 milhões, à Organização dos Estados Americanos (OEA), para ajudas destinadas aos países membros na preparação de seus planos de desenvolvimento; e US\$ 100 milhões, ao Programa de Ajuda Bilateral dos Estados Unidos, destinados a projetos de educação, saúde pública e assistência técnica. Portanto, a consumação institucional desse processo, em relação ao funcionamento do BID, se dará em 19 de junho do mesmo ano, quando o Presidente dos Estados Unidos, John Kennedy, e o Presidente do BID, Felipe Herrera, assinaram o contrato do Fundo Fiduciário de Progresso Social (FFPS), onde o BID ficou encarregado da administração dos recursos. Em fevereiro de 1964, foi assinado um protocolo adicional, aumentando os recursos do FFPS em US\$ 131 milhões, elevando-se assim os recursos do Fundo para US\$ 525 milhões. Além dos recursos oriundos do FFPS, que se constituíram na estratégia financeira motivadora da existência do banco, outras fontes seriam os recursos ordinários de capital e o Fundo para Operações Especiais.³¹

³¹ Segundo dados constantes do informe geral do BID, anexo 01, FFPS, Washington, D.C., 1965: 617-618, o Banco em sua origem constituiu-se de 20 nações americanas, 19 países latino-americanos e os Estados Unidos. Portanto, os recursos ordinários de capital e os do Fundo para Operações Especiais foram constituídos com a participação dos países membros, correspondendo, em 31 de dezembro de 1964, ao seguinte montante: US\$ 2,15 bilhões referentes aos recursos ordinários de capital, e US\$ 219,474 milhões (com proposta de aumentar esse Fundo para US\$ 900 milhões em três anos) referentes aos recursos para o Fundo para Operações Especiais, que pode ser usado em operações que possibilitam prazos e condições mais flexíveis que os aplicados às operações efetuadas com os recursos ordinários de capital. O capital exigível, que naquele momento correspondia a US\$ 1,675 bilhão, pagável em ouro ou nas moedas que forem necessárias para pagar obrigações (normalmente em dólares dos Estados Unidos), constitui uma garantia dos valores do Banco, e para tanto o habilita a obter outros fundos nos mercados de capital do mundo. O nível da taxa de juros das operações ordinárias é baseado no custo dos recursos que o Banco obtém nos mercados de capital, para continuar efetuando empréstimos.

Dentre os seus objetivos, o FFPS propugna “[...] *inspirar-se no princípio fundamental de que o desenvolvimento material das nações não pode por si só assegurar o bem-estar dos indivíduos e a paz social se não vier acompanhado de esforços conscientes para modernizar as instituições sociais básicas e criar novos sistemas de relações que garantam a dignidade da vida humana.*”³²

A consumação dessas estratégias, tendo os Estados Unidos na hegemonia do processo e seu mentor principal, se dá em agosto de 1961, na reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES-OEA), realizada em Punta del Este, Uruguai. As Repúblicas Americanas subscreveram a Carta de Punta del Este conferindo um caráter interamericano à Aliança para o Progresso, proposta pelo Governo Kennedy. Como desdobramentos dessas estratégias, a Carta de Punta del Este estabelecia, em seus objetivos, a necessidade de reformas estruturais, o planejamento do desenvolvimento e a canalização do financiamento externo e a integração latino-americana. Portanto, o pacto estava ancorado na crença de que a liberdade e o progresso seriam a chave para revolucionar os países “em desenvolvimento”.³³

Dentre as deliberações firmadas na Carta de Punta del Este, estava o estabelecimento do Plano Decenal de Educação, como uma das metas da Aliança para o Progresso, e o BID foi, também, incumbido de materializar o apoio, através da concessão de empréstimos aos projetos dos países. As metas fixadas foram as seguintes:

- a. por lo menos seis años de educación primaria, gratuita y obligatoria, estimándose que se aumentaría la matrícula de 26.000.000 de niños en 1960 a 45.000.000 en 1970;*
- b. campañas sistemáticas de educación de adultos, orientadas hacia el desarrollo de las comunidades, la capacitación de mano de obra, la extensión cultural y la erradicación del analfabetismo;*
- c. reforma y extensión de la enseñanza media, incluyendo algún tipo de formación vocacional o preprofesional de alta calidad (en 1960 se produjo un aumento muy considerable de matrícula, de aproximadamente 3.000.000);*
- d. realización de estudios para determinar las variadas necesidades de mano de obra calificada que requiere el desarrollo industrial, la reforma agraria y la promoción agrícola, los planes de desarrollo social y la administración pública en todos sus niveles, y el establecimiento de programas de emergencia para la capacitación o formación acelerada de dicho personal;*
- e. reforma, extensión y mejoramiento de la enseñanza superior, de tal modo que una proporción muchísimo más alta de jóvenes tenga acceso a ella, con miras a conseguir*

³² BID. *Fundo Fiduciário de Progreso Social*. Washington, D.C., 1965: 01.

³³ Ver, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães., 1999.

un aumento sustancial de matrícula en las universidades, la cual era en esos momentos de 500.000 alumnos;

f. fomento de la enseñanza de la ciencias y de la investigación científica y tecnológica, e intensificación de la preparación y perfeccionamiento de científicos y profesores ciencias;

g. intercambio de estudiantes, maestros, profesores, investigadores y otros especialistas;

h. desarrollo de las bibliotecas públicas y escolares;

i. reorientación de la estructura, contenido y métodos de la educación en todos los niveles, a fin de adaptarla más adecuadamente a los avances del conocimiento, al progreso científico y tecnológico, a las exigencias de su desarrollo social y económico;

j. establecimiento de sistemas de becas y otras formas de asistencia social y económica al estudiante, a fin de reducir la deserción escolar, particularmente en las zonas rurales;

*k. desarrollo y fortalecimiento de centros nacionales y regionales para perfeccionamiento y formación de los profesores, y de los especialistas en los diversos aspectos del planamiento, y la administración de los servicios educativos que se requirerem para alcanzar las metas antedichas.*³⁴

³⁴ OEA. *Alianza para el Progreso*. Ser. H/XII.1. Rev. Unión Panamericana, Washington, D.C., 1961. In: ACCAME, Ferruccio. (Director de la División de Análisis de Proyectos Sociales del BID). *La Inversión Social e el Desarrollo*. In: *La Primera Decada del BID: perspectivas para el futuro*. Punta del Este, Uruguay: Mesa Redonda, BID, abril de 1970: 52-53.

- a. pelo menos seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, estimando-se que se aumentaria a matrícula de 26.000.000 de crianças em 1960 a 45.000.000 em 1970;
- b. campanhas sistemáticas de educação de adultos, orientadas para o desenvolvimento das comunidades, a capacitação de mão-de-obra, a extensão cultural e a erradicação do analfabetismo;
- c. reforma e extensão do ensino médio, incluindo algum tipo de formação vocacional ou profissional de alta qualidade (em 1960 se produziu um aumento muito considerável de matrícula, de aproximadamente 3.000.000);
- d. realização de estudos para determinar as várias necessidades de mão-de-obra qualificada que requer o desenvolvimento industrial, a reforma agrária e a promoção agrícola, os planos de desenvolvimento social e a administração pública em todos seus níveis e o estabelecimento de programas de emergência para a capacitação ou formação acelerada de pessoal;
- e. reforma, extensão e melhoramento do ensino superior, de tal modo que uma proporção muitíssimo mais alta de jovens tenha acesso a ele, com a finalidade de conseguir um aumento substancial de matrícula nas universidades, a qual era nesse momento de 500.000 alunos;
- f. fomento do ensino de ciências e de investigação científica e tecnológica, e intensificação da preparação e aperfeiçoamento de cientistas e professores de ciências;
- g. intercâmbio de estudantes, mestres, professores, investigadores e outros especialistas;
- h. desenvolvimento das bibliotecas públicas e escolares;
- i. reorientação da estrutura, conteúdos e métodos de educação em todos os níveis, a fim de adaptá-la mais adequadamente aos avanços do conhecimento, o progresso científico e tecnológico, às exigências do seu desenvolvimento social e econômico;
- j. estabelecimento de sistemas de bolsas e outras formas de assistência social e econômica ao estudante, a fim de reduzir a evasão escolar, particularmente nas zonas rurais;
- k. desenvolvimento e fortalecimento de centros nacionais e regionais para aperfeiçoamento e formação de professores, e dos especialistas nos diversos aspectos do planejamento, e na administração dos serviços educativos que se requer para alcançar as metas antes ditas. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

A educação e a assistência técnica entram como mecanismos de direcionamento e monitoramento do planejamento do desenvolvimento dos países latino-americanos, já que faltaria também aos países o planejamento e a competência para a gestão do desenvolvimento em âmbito local, para a sua inserção internacional. Logo, deduz-se que a crise e os problemas são de origem interna, local, e não do sistema capitalista como um todo. Na noção sistêmica, é sempre a parte que concentra as “disfunções” e “anomalias” que devem ser corrigidas ou eliminadas, para se *integrarem harmonicamente* na lógica capitalista, e não produzirem desvios nesse processo. É para isso que o BID, nos objetivos constantes do Convênio Constitutivo, prevê assistência e assessoramento para:

[...] (iv) cooperar com os países membros na orientação de suas políticas de desenvolvimento, para uma melhor utilização de seus recursos, em forma compatível com os objetivos de maior complementação de suas economias e da promoção do crescimento ordenado do seu comércio exterior; e
*(v) prestar assistência técnica para o preparo, financiamento e execução de planos e projetos de desenvolvimento, inclusive o estudo de prioridades e a formulação de propostas sobre projetos específicos.[...].*³⁵

Na articulação e fomento financeiro das atividades econômicas para atingir o referido pacto, outros recursos, além dos que constituíam o FFPS e o próprio BID, foram destinados a partir do que se firmara na Conferência de Punta del Este, por todos os países da América, com exceção de Cuba. Esses recursos formariam o montante geral de fundos para “impulsionar” o desenvolvimento. Para tanto, “[...] O governo norte-americano concederia, entre empréstimos e doações, US\$ 10 bilhões, mais US\$ 10 bilhões seriam empregados pelo capital estrangeiro, e mais US\$ 300 milhões anuais de capitais privados de investimento norte-americano, e US\$ 80 bilhões de capital dos próprios latinos americanos, para que num prazo de dez anos se financiasse uma taxa de crescimento econômico de 5,3%.”³⁶

Como desdobramento dessa articulação, em novembro de 1961, o Conselho da OEA aprovou um novo estatuto para o CIES, que continha alterações em suas atividades

³⁵ BID. *Convênio Constitutivo*. Washington, D.C.: FFPS, Anexo, 1, 1965: 01.

³⁶ HOROWITZ, 1971, apud NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: PR: EDUNIOESTE, 1999: 76.

e métodos de trabalho. Dentre as novas funções atribuídas ao CIES, propõe-se que seja o foro multilateral, onde os países da América Latina examinarão sua situação econômica e social, e avaliarão o progresso realizado rumo aos objetivos colimados na Carta de Punta del Este. Decorre daí que, na Primeira Conferência Anual do CIES-OEA, realizada no México, em 1.962, em cunho ministerial, propôs-se que se realizasse um estudo sobre os organismos e entidades responsáveis no terreno interamericano para atingir aqueles objetivos. Como consequência, o Conselho da Organização dos Estados Americanos solicitou aos ex-Presidentes Kubitschek e Lleras Camargo, que realizassem tal estudo. Nesse estudo, respaldaram políticas e estratégias para a consolidação de um organismo permanente, multilateral e representativo da Aliança para o Progresso, onde os representantes dos diversos países assumiam internamente as suas ações.

Portanto, na segunda reunião anual, realizada em São Paulo, Brasil, em novembro de 1963, considerando os propósitos da APP e as recomendações dos seus interlocutores latino-americanos e outros relatórios sobre o assunto, o CIES aprovou a criação do Comitê Interamericano da Aliança para o Progresso (CIAP). Neste Comitê, o Brasil estava representado pelo Sr. Roberto Campos. Essa resolução estabelecia que o CIAP teria o caráter de uma comissão especial e permanente para representar multilateralmente a Aliança para o Progresso, tendo a função de promover os objetivos da Carta de Punta del Este, a serviço do Conselho da OEA e do CIES.

As deliberações dessa reunião também atribuíram ao BID a responsabilidade de assessoramento permanente ao CIAP nas questões relacionadas com o financiamento do desenvolvimento, constituindo esse Banco, na qualidade de administrador do FFPS, como um dos articuladores financeiros da Aliança para Progresso.

Como desdobramento dessa articulação combinada, o governo brasileiro criou a COCAP – Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso, através do decreto de 23.05.62, subordinando-a ao Presidente do Conselho de Ministros e vinculada a COPLAN – Comissão de Planejamento – cujo Secretário Geral era o Coordenador da COCAP. De acordo com Relatório da COCAP, no que diz respeito à sua Doutrina Política, deve-se identificar a Aliança Para o Progresso – APP como: “ [...] a) *uma conjugação de esforços basicamente nacionais*, b) *com fórmulas políticas capazes de atenderem às peculiaridades latino-americanas, definidas pelos seus próprios*

Governos, na Carta de Punta del Este, c) dentro de contexto multilateral para a definição de sua operação, d) aceite a reformulação de estruturas sócio-econômicas inadequadas, [...].”³⁷

O BID, na qualidade de administrador do Fundo Fiduciário de Progresso Social, poderia, de acordo com os termos do Convênio Constitutivo, “[...] *conceder empréstimos e prestar assistência técnica para projetos de colonização e melhor aproveitamento da terra; construção de habitações populares; serviços de água e esgotos; e financiamento suplementar para o ensino superior e treinamento avançado*[...].”³⁸

Essas áreas financiáveis correspondem aos objetivos do Fundo, que é

*[...] fornecer recursos financeiros e assistência técnica, em termos e condições flexíveis, para apoiar os esforços dos países latino-americanos que estiverem dispostos a iniciar ou expandir melhoramentos institucionais efetivos e adotar medidas para a eficaz utilização dos seus recursos próprios, com vista à consecução de maior progresso social e desenvolvimento econômico mais equilibrado.*³⁹

Esse processo de assistência técnica, localizado no setor educacional, por exemplo o referente a doações e os empréstimos da USAID no Brasil, mostram efetivamente que

*[...] Do ponto de vista dos doadores, a assistência técnica construiria as condições de modernização de uma estrutura administrativo-burocrática para o desenvolvimento auto-sustentado. A ênfase nos treinamentos e reciclagens, para todo o quadro de professores, técnicos e planejadores, mesmo mediante concessão de bolsas de estudo para o exterior, se concretiza nas concessões e empréstimos firmados a partir das definições de Punta del Este.*⁴⁰

Esses desdobramentos da assistência técnica se coadunam com as proposições constantes no Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional, o chamado

³⁷ BRASIL. Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica. Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso. *Aliança Para o Progresso*. 3ª ed., Rio de Janeiro, 1965: 10.

³⁸ BID. *Fundo Fiduciário de Progresso Social*. Washington, D.C., 1965:04.

³⁹ BID. *Convênio Constitutivo*, Seção 1.02. Washington, D.C.: FFPS, 1965:05.

⁴⁰ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 95.

Relatório Pearson⁴¹, elaborado por solicitação do Banco Mundial, sob a coordenação de L. P. Pearson, ex-primeiro-ministro canadense e Prêmio Nobel da Paz, e tendo como representante brasileiro o então ministro Roberto Campos, onde foram avaliados os resultados dos vinte anos de ajuda para o desenvolvimento. Nele, afirmam que o desenvolvimento e o progresso, na direção do crescimento auto-sustentado, dependem muito da obtenção de novos conhecimentos e habilitações.⁴² Dessa forma, transforma a assistência técnica em elemento constitutivo base ou pré-requisito para o desenvolvimento econômico, e para a continuidade planejada.⁴³ Assim, “[...] *para projetos que implicam principalmente investimento de capital, a assistência técnica precisa muitas vezes continuar durante o estágio de construção, e bem além, a fim de garantir que o investimento chegue a completo sucesso. Recomendamos que a assistência multilateral e bilateral seja mais intimamente integrada com a assistência financeira.*”⁴⁴

Portanto, para o conjunto dos países latino-americanos, a relação com organismos internacionais que efetivamente desempenharam papel relevante e significativo na estratégia de financiamento do desenvolvimento foi, num primeiro momento, com a agência bilateral USAID, e posteriormente, a partir de 1961 com o BID, e só mais tarde é que o BIRD iria adequar sua noção de desenvolvimento para o enfoque das necessidades humanas básicas dos países periféricos, como resultado da configuração política e econômica internacional.

Nesse sentido, a criação do BID aparece no bojo da ajuda para o desenvolvimento em nível regional, visto que o BIRD, até o final dos anos 60, vinha desempenhando um papel irrelevante no financiamento do desenvolvimento dos países pobres. Isso revela as características peculiares do BID em relação ao BIRD. Nesse contexto se reforça a estratégia, que o BID irá corroborar, vinculado às necessidades

⁴¹ Ver, em NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999, maiores informações a respeito do referido Relatório, e de seus desdobramentos no processo de revisão da ajuda para o desenvolvimento dos países periféricos.

⁴² Ver, PEARSON, Lester B., Presidente. (et.ali.). *Sócios no progresso – relatório da comissão do desenvolvimento internacional*. Rio de Janeiro: APEC Editora S. A. 1971.

⁴³ Ver, sobre estratégias para o desenvolvimento e assistência técnica, em NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999.

⁴⁴ PEARSON, Lester B., Presidente. (et. ali.). *Sócios no progresso – relatório da comissão do desenvolvimento internacional*. Rio de Janeiro: APEC Editora S. A. 1971: 203.

econômico-políticas da Aliança para o Progresso, propondo-se a atender e promover ajuda para o desenvolvimento dos países periféricos. O BID não se contrapõe efetivamente ao BIRD; apenas reforça a necessidade de direcionar política e economicamente empréstimos a esses países. Nesse rumo, fortalecendo o espaço para a atuação do próprio BID, também se destaca o fato de que

*[...] da administração Eisenhower em diante, “a racionalidade da ajuda bilateral dos Estados Unidos inclinou-se para fins de segurança nacional”. Essa conduta, indubitavelmente, adquiriu cada vez mais força e importância na política exterior desse país. Um corolário lógico desse processo foi que os Estados Unidos procuraram deslocar alguns conceitos de ajuda econômica aos países subdesenvolvidos para aqueles mecanismos multilaterais que, como o Banco Mundial, estavam sob o seu controle, relativamente abandonando canais bilaterais que além disso, estavam sendo submetidos a fortes críticas políticas.*⁴⁵

O BID se integra na ascensão da ajuda multilateral, em relação ao tratamento que é dado, cada vez mais, à Aliança para o Progresso, expresso em relatório apresentado por Rockefeller, em 1969, quanto aos objetivos, afirmando que a mesma *“[...] Não deve ser um programa de ajuda bilateral dos E.U.A. mas um programa que deve ser financiado em 90% pelos outros Estados.”*⁴⁶

E isso irá ganhar estrategicamente corpo nas articulações econômicas e políticas, aparecendo de forma mais sistematizada, como as que constam do Relatório Pearson, a partir do início da década de 70, afirmando: *“Em linhas gerais, o Relatório Pearson reviu conceitualmente a função e as formas empregadas pelos países centrais para a ajuda e o financiamento do desenvolvimento dos países periféricos. De acordo com o Relatório, a Ajuda Bilateral preconizada sustentava-se em relações de caridade ou de intervencionismo exacerbado.”*⁴⁷

Assim aumentam, a partir do final da década de 60, a política de ajuda multilateral, estando a ajuda bilateral de certa forma articulada ao espaço daquela, em razão das estratégias internacionais. A debilidade econômico-financeira dos EUA estava

⁴⁵ LICHTENSTEJN, Samuel & BAER, Monica. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987: 141-42.

⁴⁶ ROCKEFFELLER, s.d., apud FUCHS, Ives. *A cooperação – ajuda ou neocolonialismo?* Tradução Maria José dos Santos Lucas. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974: 82.

⁴⁷ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 98.

acentuada, e os esforços, dos EUA estavam em recompor-se na coordenação da hegemonia internacional. Isso entretanto não desqualifica a ajuda bilateral, especialmente a norte-americana, que sempre foi muito cuidadosa com o controle do espaço político e econômico, e revela que os Estados Unidos induziram, a partir desse período histórico, os organismos multilaterais a intensificarem a ação, através do Banco Mundial, do FMI, e também do BID, no sentido da segurança política como atributo do desenvolvimento econômico. Essa estratégia não elimina a ação bilateral, dimensionada através de estratégias mais específicas do interesse imediato da política interna e externa dos Estados Unidos.⁴⁸

Portanto, o direcionamento das ações bilaterais e multilaterais são construídas da seguinte maneira:

*[...] se doadores bilaterais desejarem se assegurar de que a ajuda bilateral é eficiente devem tentar fortalecer a estrutura multilateral. [...] apesar de acharmos que a assistência ao desenvolvimento será dada cada vez mais por motivo de desenvolvimento econômico, a assistência bilateral significará inevitavelmente preferências geográficas desiguais na distribuição da ajuda. A fim de assegurar a todos os países em desenvolvimento, cujo desempenho e nível de desenvolvimento que efetivamente possam absorver, os recursos acessíveis a organizações internacionais precisam ser expandidos consideravelmente. Somente com recursos assim, muito aumentados, é que as agências internacionais poderão representar um papel significativo na compensação das distorções causadas pelos critérios bilaterais de distribuições. [...] Recomendamos, portanto, que os provedores de ajuda aumentem doações e subscrições de capital para programas multilaterais de ajuda ao desenvolvimento, para um mínimo de 20 por cento do fluxo total de assistência oficial ao desenvolvimento, até 1975.*⁴⁹

Nota-se que as ajudas bilaterais sofrem críticas explícitas em relação às ajudas multilaterais, para as quais recomendava-se que fossem reforçadas com a destinação de mais recursos, para o fortalecimento da ação dos organismos multilaterais.

Em face dessa conjuntura, a constituição do BID emerge como necessidade para implementar a noção de desenvolvimento em nível regional, em que o próprio BIRD

⁴⁸ Ver, acerca da ajuda bilateral como forma de controle político e econômico, e dissimulada em doação, carreava enormes recursos e obrigava os países periféricos a realizar transações comerciais em favor dos EUA, em LICHTENSTEJN, Samuel & BAER, Monica. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987; ver, também, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

estava imbricado em nível internacional. Portanto, apesar da aparente competição entre estes dois bancos, para ocupar política e economicamente espaços cada vez maiores na acumulação de capital, já em 1.968, os empréstimos aprovados pelo BID tinham um valor total semelhante aos empréstimos do Banco Mundial na América Latina, isso não entrava em contradição com o eixo central da política econômica e de segurança externa hegemônica pelos Estados Unidos.

Esse confronto não se efetivou, mas a sua ação se deu em uma mesma direção, porque

[...] os países latino-americanos não desejavam o confronto, e de alguma maneira também sucumbiram à postura etnocêntrica do Banco Mundial: julgaram que a melhor forma de garantir ampla aceitação internacional seria propor uma organização de estrutura bastante semelhante à do Banco Mundial. Muitos artigos do seu Convênio Constitutivo são cópias fiéis de artigos dos Estatutos do Banco Mundial, tanto os que dizem respeito aos objetivos e às modalidades operacionais, como os que concernem à administração propriamente dita.⁵⁰

Tudo indicava que o confronto seria improdutivo e comprometeria a hegemonia norte-americana, que estava presente tanto na consolidação do Banco Mundial, como do FMI, e o BID só se constituiu devido aos interesses norte-americanos⁵¹:

[...] pode-se afirmar que o FMI e o Banco Mundial – mais que reguladores do sistema de relações internacionais – foram inicialmente forjados como instrumento dessa dominação norte-americana. A grande diferença do passado inglês é que essa hegemonia conseguiu legitimar-se em instituições e mecanismos multilaterais que se definiram, se proclamaram e até hoje se projetam como de cooperação mundial.⁵²

⁴⁹ PEARSON, Lester B., Presidente. (et. ali.). *Sócios no progresso – relatório da comissão do desenvolvimento internacional*. Rio de Janeiro: APEC Editora S. A., 1971: 238-239.

⁵⁰ ARAÚJO, Aloísio Barboza de. *O governo brasileiro, o Bird e o Bid: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro: IPEA, 1991:24. (Série IPEA, 131).

⁵¹ Ver, ARAÚJO, 1991, que comenta a estreita afinidade que, além de acionária, é geo-política e economicamente posta em prática, visto que a sede do Banco Mundial, do FMI e do BID funcionam na mesma cidade, onde está estabelecido o Departamento do Tesouro norte-americano. Ver, também, BROIDE, Julio, 1968, onde são apresentados extratos dos relatórios do governo dos EUA onde sugeriam que a sede do Banco fosse em Washington.

⁵² LICHTENSTEJN, Samuel & BAER, Monica. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987: 34.

Segundo Araújo, as duas principais diferenças entre o BIRD e BID referem-se às chamadas operações de assistência técnica e a membros “extra-regionais”⁵³, e são mais de cunho formal.

Essa diferença formal reforçava a possibilidade de articulação do espaço de cooperação e financiamento, especialmente o que ocupava a USAID, como agência bilateral estratégica, com diferenciadores de cunho financeiros para a concessão de empréstimos, sem gerar desacordo com os objetivos da política externa norte-americana, mas fortalecendo sua atuação nesses organismos. Entretanto, essa diferença é mais de cunho constitutivo, já que a criação do BID está amarrada à questão da política regional norte-americana, não afetando o BIRD. Dessa forma, ela não é significativa quanto se verificam as condicionalidades e as estratégias políticas e econômicas para a concessão de ajuda externa tanto da parte dos organismos bilaterais como multilaterais; é o que podemos observar quando “[...] dos anos 50 aos anos 90, a assistência técnica se constituiu como condição “sine qua non” para a realização do crescimento econômico e para a promoção do desenvolvimento [...]”⁵⁴, reforçada agora como possibilidade de a mesma ser financiada e gestada no processo de ajuda externa, com a entrada de um novo organismo multilateral regional, constituído também sob a guarda política e econômica dos Estados Unidos, na vigilância dos países latino americanos.

Há uma relação direta e deliberada entre as operações de assistência técnica e a elaboração dos planos de desenvolvimento dos países periféricos, e o conseqüente repasse de recursos. A intervenção, produzida através da assistência técnica, parece estar conjugada à idéia de que o desenvolvimento desses países só poderá ocorrer agora, se superada “[...] a deficiência de formação técnica ou inexperience dos agentes envolvidos[...]”⁵⁵, explicitando que a questão do planejamento do que as economias desses países necessitam é fator central para a integração dos mesmos ao caminho do

⁵³ Segundo ARAÚJO, 1991: 24, a questão dos membros “extra-regionais” “...se trata de modificação do Convênio, que passou a vigor em 1972, e permitiu a condição de membros a países fora da região, que não são recipiendários de empréstimos, mas que contribuem para a concessão destes. Por outro lado, representou influxo adicional de recursos; por outro, determinou o fim do isolamento norte-americano como único país desenvolvido no board”.

⁵⁴ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 153 na tese.

⁵⁵ Ver, ARAÚJO, Aloísio, 1991:25, onde relata essa intencionalidade constante da Seção 1 do Artigo IV dos Estatutos do BID. Ver, também, BID, FFPS, 1965:05.

desenvolvimento. Esse ainda não fora atingido devido às distorções a que esses países estariam submetidos, e que os torna culpados por estarem ainda na condição de “subdesenvolvidos”. Essa concepção, sustentada na noção sistêmica, que pressupõe que a parte compreendida como os países “não desenvolvidos” é que está com problemas (desvios), que ela mesma gerou e que não teria condições de resolver sem a ação intelectual e material dos países desenvolvidos, que “verdadeiramente se constituem na totalidade” do “sistema mundo”, a ser atingida. Esse processo fortalece a subordinação e a reprodução do capital, através do gerenciamento disfarçado de cooperação e financiamento externo, desencadeados através das relações dos governos locais com os organismos bilaterais e, em especial, com os organismos multilaterais.⁵⁶

Já com relação à implementação de políticas relativas ao financiamento de infraestrutura para os setores da economia e o planejamento econômico, a assistência técnica está acontecendo concomitantemente à adoção do planejamento como instrumento de elaboração dos planos para o desenvolvimento dos países, por isso

*Uma das modificações mais importantes ocorridas nos últimos anos dentro da orientação da política econômica na América Latina foi a adoção do planejamento como instrumento básico para acelerar o desenvolvimento. [...] A preparação e a execução de planos de desenvolvimento eram tarefas nas quais, obviamente, os países latino-americanos necessitavam contar com ajuda considerável em matéria de assistência técnica. [...] Esse problema pode ser resolvido temporariamente – e, ao mesmo tempo, só parcialmente – mediante a utilização de técnicos estrangeiros. A longo prazo, porém, a solução consistirá em preparar técnicos nacionais em todas as fases de elaboração e execução de planos de desenvolvimento. Nesse campo, é possível que a Aliança para o Progresso requeira um programa de grande escopo e proporções, começando com uma avaliação dos recursos humanos existentes e das necessidades futuras no nível regional.*⁵⁷

O Relatório Pearson é explícito em relação a isso, ao afirmar que

O diálogo de ajuda envolve delicadas questões de desempenho, supervisão, orientação e persuasão em assuntos de política e planejamento. Ao representarem um papel de destaque como intermediários nesse debate que existe entre os concessionários e usuários de ajuda, as organizações internacionais muito fazem para emprestar à assistência ao

⁵⁶ Ver, a respeito da teoria sistêmica e das estratégias da globalização, IANNI, Otávio. *Teorias da Globalização*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995. Ver, também, CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

⁵⁷ BID. *Fundo Fiduciário de Progresso Social*. Washington, D.C., 1965: 13-14 e 118.

*desenvolvimento o caráter de esforço realmente internacional, reduzindo as nuances de caridade ou intervencionismo que às vezes azedaram o processo de ajuda no passado.*⁵⁸

A partir dos anos 70, e mais efetivamente a partir dos anos 80, as recomendações desse Relatório viabilizariam política, econômica e financeiramente a ajuda multilateral, contribuindo para revisão da noção de desenvolvimento, e suas relações com o crescimento econômico. Emerge, assim, a centralidade no discurso das “satisfações das necessidades básicas”, que gera, especialmente no BIRD, mudanças na concessão de empréstimos, dado que

[...] a noção de desenvolvimento do Banco não estaria mais vinculada à idéia de que o bem estar social derivaria mecanicamente do crescimento econômico; o desenvolvimento, emergiria da integração do bem estar social ou da “satisfação das necessidades básicas”, ao crescimento econômico, como fator de desenvolvimento social. No entanto, não foi essa a noção de desenvolvimento que vinha predominando desde a criação do BIRD.

*Desde a sua criação, e quando começou a atuar em direção ao financiamento do “desenvolvimento”, dentro de padrões monetários modestos, sua atuação se restringira, no imediato pós-guerra, à reconstrução econômica e da infra-estrutura física da Europa Ocidental.*⁵⁹

Essa questão indica efetivamente como, a partir da “nova” noção de desenvolvimento, o BIRD, além de convergir com o BID, reforça a sua própria atuação. Por isso, pode-se afirmar que o BID emerge e é concebido a partir da articulação da Aliança para o Progresso, e sua atuação converge com o processo político e financeiro que dava sustentação à revisão da noção de desenvolvimento, corroborando com a mudança de estratégias de financiamento. Para intensificar essa nova estratégia, o BIRD, sem deixar de compreender que a infra-estrutura era o eixo central do crescimento econômico, “[...] passando a financiar não só projetos específicos e individuais, como também, iniciou o financiamento a projetos integrados em grandes programas, para atender assim às diferenças de necessidades dos países prestatários. Coerente com essa

⁵⁸ Pearson, Leste B. Presidente. (et. ali.). *Sócios no progresso – Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional*. Rio de Janeiro: APEC Editora S. A, 1971: 238.

⁵⁹ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 108.

nova visão, passou a financiar projetos nos Setores da Indústria, da Agricultura e no Setor Social, particularmente, na educação escolar básica.”⁶⁰

Nesse aspecto, acentuou-se a convergência do BIRD com o BID, em se tratando da necessidade de desenvolvimento econômico e social mais equilibrado, e que, ao mesmo tempo, abria novas fontes de financiamento externo. Mas essa convergência se desdobra em maior ampliação de empréstimos para setores não tradicionais, por parte do BIRD, porque o BID já emergiu com a proposta dessa maior abrangência, inclusive adotando alguns mecanismos para os empréstimos concedidos aos países considerados de “baixíssimo” desenvolvimento econômico⁶¹. Da parte do BIRD, essa articulação e intensificação, que inclui de forma mais significativa e estratégica os países da América, ocorre em razão das condições de acumulação internacional, gerada como resultado das necessidades de reprodução e concentração do capital.⁶²

Para a confirmação desse processo de financiamento para os países latino-americanos, podemos observar, no Quadro 01, que boa parte dos empréstimos do BIRD (29,3%) e da CFI (45%) foram destinados ao Brasil no período de 1947-1982, que se constitui no maior devedor individual desta última instituição, no período, e um dos maiores tomadores de empréstimos do BIRD.

Tomando-se como referência os dados do Quadro 01, e os constantes do Quadro 02, adiante apresentados, podemos observar que os empréstimos do BIRD e AIF são destinados majoritariamente para o setor privado e para o financiamento da infraestrutura, destinado a criar as condições para a “[...] construção de infra-estrutura, destacando-se energia e transporte, para alavancar e/ou incrementar o processo de industrialização dos países ‘subdesenvolvidos’, coordenado pelos governos locais. Assim, criavam-se as condições infra-estruturais para que o capital privado pudesse participar dessa empreitada. [...].”⁶³

⁶⁰ Ibidem., p. 110.

⁶¹ Ver BID, FFPS, 1965. Ver, também, BID, Informações básicas, 1999.

⁶² Ver, a respeito, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães., 1999 e, ver, também, LICHTERIZTEJN, Samuel & BAER, Monica, 1987.

⁶³ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 108.

Ainda no quadro 02, podemos verificar que os setores sociais, nos financiamentos do BIRD, estão inseridos no processo de financiamento como outros setores, dentre eles, a educação escolar.⁶⁴

QUADRO 01
AMÉRICA LATINA: EMPRÉSTIMOS APROVADOS PELO BANCO
MUNDIAL POR INSTITUIÇÃO DE ORIGEM E POR PAÍSES
Período 1947-1982 (em porcentagem)

BIRD		AIF		CFI	
Brasil	29,3	Haiti	30,0	Brasil	45,1
México	23,7	Bolívia	15,3	México	16,1
Colômbia	13,0	Honduras	12,1	Argentina	10,3
Outros	34,0	Nicarágua	8,7	Outros	28,5
		Outros	33,9		
Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0

Fonte: *Informes Anuales del Banco Mundial apud Lichtensztejn, S., Baer, M., 1987:208.*

QUADRO 02
AMÉRICA LATINA: DISTRIBUIÇÃO POR SETORES DOS EMPRÉSTIMOS
APROVADOS PELO BIRD E AIF
(milhões de dólares)

	1947-1957	1958-1968	1969-1983
Infra-estrutura	635 (88%)	2,275 (84%)	12,851 (50%)
Agricultura	48 (7%)	279 (10%)	6,039 (24%)
Indústria	33 (4%)	121 (5%)	5,248 (20%)
Outros	8 (1%)	25 (1%)	1,533 (6%)
Total	724 (100%)	2,700 (100%)	25,671 (100%)

Fonte: *Informes Anuales del Banco Mundial apud Lichtensztejn, S., Baer, M., 1987:215.*

⁶⁴ Ver a respeito de projetos financiados pelo BIRD para a educação, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999. Ver, FONSECA, Marília, 1996.

Com relação especificamente aos empréstimos do Banco Mundial ao Brasil, até 1989, constantes de relatório do Banco, apresentado por ARAÚJO, pode-se notar que, do montante de empréstimos efetuados, predominam, apesar da ampliação a partir do final dos anos 60 do financiamento para outros setores, os empréstimos destinados ao financiamento da infra-estrutura, que permanece como eixo central do crescimento econômico, como já foi mencionado e pode ser constatado no Quadro 03.

QUADRO 03
DISTRIBUIÇÃO SETORIAL DOS EMPRÉSTIMOS DO BIRD AO BRASIL

Setor	1947/65	1966/75	1976/83	1984/88
Agricultura	-	9,2	22,1	43,4
Água e esgoto	-	3,0	13,1	1,4
Desenvolv. Urbano	-	-	9,0	8,7
Educação	-	1,6	1,6	2,8
Energia	92,5	32,6	18,7	21,4
Indústria	-	19,7	13,0	-
Transporte	7,5	33,0	12,6	9,3
Outros	-	0,8	9,8	12,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Banco Mundial, Relatório Anual, diversos anos, apud ARAÚJO, Aloísio Barboza de., 1991:51.

O BID, por sua vez, desde a sua criação tem atuado no financiamento do desenvolvimento dos países “subdesenvolvidos” na AL e Caribe, e a preocupação com os setores sociais, particularmente com a educação, foi assumida como estratégica para superar o “subdesenvolvimento”, mas de forma a estar inserida no conjunto dos empréstimos realizados ao setor privado e ao financiamento da infra-estrutura necessária ao crescimento econômico nos países periféricos. O que se observa, portanto, no Quadro 04, é que os empréstimos do BID para o Brasil, oriundos do Fundo Fiduciário, até dezembro de 1964, foram destinados majoritariamente para os bancos estaduais, para o

financiamento de abastecimento de água e rede de esgoto, habitação e crédito agrícola, e nenhum financiamento para o setor educacional, especificamente.

QUADRO 04
EMPRÉSTIMOS DO BID – FUNDO FIDUCIÁRIO
(Até dezembro de 1964)

MUTUÁRIO	PROJETO	MONTANTE (US\$ 1.000)	ASSINA- TURA
1) Superintendência de Águas e Esgotos do Recôncavo (Estado da Bahia)	Abastecimento de Água	4.120	Nov/61
2) Banco do Nordeste do Brasil S.A (Estados Unidos do Brasil)	Abastecimento de água e esgotos	12.990	Abr/62
3) Banco do Estado da Guanabara S A (Estado da Guanabara)	Abastecimento de água	12.500	Mai/62
4) Banco do Estado da Guanabara S A (Estado da Guanabara)	Esgotos	11.000	Mai/62
5) Banco do Nordeste do Brasil S A (Estados Unidos do Brasil)	Habitação	3.850	Ago/62
6) Caixa Econômica do Estado de Minas Gerais (Estado de Minas Gerais)	Crédito Agrícola	6.400	Out/62
7) Banco de Crédito Agrícola do Espírito Santo	Crédito Agrícola	2.000	Jan/63
8) Departamento de Água e Esgotos (DAE do Estado do Pará)	Abastecimento de água	2.500	Nov/63
TOTAL	-	55.360	-

Fonte: *BRASIL, Relatório da COCAP, Aliança para o Progresso, 1965:62.*

De acordo com o Quadro 05, nos empréstimos do BID para o Brasil, através do Capital Ordinário e Operações Especiais, até dezembro de 1964, predominava também o financiamento para o setor privado e para a infra-estrutura, aparecendo apenas um financiamento para a educação, voltado para o programa da CAPES, destinado ao “equipamento de centros universitários e concessão de bolsas”. Esse foi o primeiro financiamento do BID para a educação brasileira (empréstimo número 85/TF-BR, 1964, no valor de 4 milhões de dólares correntes), correspondendo apenas a 2,36% do total do montante de recursos emprestados ao Brasil, no período mencionado. Isso corrobora a estratégia de formação de técnicos, em nível superior, para “alavancar” o desenvolvimento com segurança, preconizado pelo Regime Militar.

QUADRO 05
EMPRÉSTIMOS DO BID – CAPITAL ORDINÁRIO E OPERAÇÕES
ESPECIAIS

(Até dezembro de 1964)

MUTUÁRIO	PROJETO	MONTANTE (US\$ 1.000)	ASSINA- TURA
1) Lutccher S A Celulose e Papel	Papel e Celulose	4.700	Jun/61
2) Banco do Nordeste do Brasil	Vários projetos	10.000	Ago/61
3) Indústria Brasileira de Equipamentos S/A	Perfuração para poços de petróleo	615	Out/61
4) Sifco do Brasil S/A	Fabricação de peças para autos	628	Nov/61
5) Papel e Celulose Catarinense Ltda. (Klabin Irmãos & Cia.)	Papel e Celulose	5.000	Jan/62
6) Banco do Estado da Guanabara S/A	Abastecimento de água	11.500	Mai/62
7) Fundação Tupy S/A	Fábrica de peças para veículos	560	Mai/62
8) Centrais Elétricas de Minas Gerais S/A (Banco Mineiro de Produção)	Energia elétrica	5.000	Jan/62
9) Comissão de Planejamento Econômico da Bahia	Assistência Técnica	265	Ago/62
10) Companhia Pernambucana de Borracha Sintética (BNDE).	Fábrica de borracha sintética	3.615	Nov/62

Continuação Quadro 05...

11) Companhia Hidrelétrica do São Francisco	Energia Elétrica	15.000	Dez/62
12) Companhia Agrícola Imobiliária e Colonizadora (Banco do Estado de São Paulo)	Mecanização Agrícola	4.500	Dez/62
13) Centrais Elétricas de Urubupungá S/A (CELUSA)	Energia Elétrica	13.250	Nov/63
14) Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELPA)	Energia Elétrica	3.200	Dez/63
15) Departamento Municipal de Águas e Esgotos (DMAE) (Banco do Estado do Rio Grande do Sul)	Abastecimento d'água	3.150	Dez/63
16) Banco do Brasil S/A	Financiamento da exportação de bens de capital	3.000	.../64
17) Magnesita S/A	Materiais refratários	4.000	Jul/64
18) Prefeitura de Porto-Alegre	Água e Esgoto	3.150	Set/64
19) Cia. Vale do Rio Doce	Usina de peletização	28.800	Nov/64
20) Cia. Paranaense de eletricidade (COPEL)	Plano de eletrificação	5.450	Nov/64
21) Ferro e Aço de Vitória S/A	Viabilidade de aumento expansão capacidade laminação	1.300	Nov/64
22) B.N.D.E.	Financiamento à pequena e média indústria	27.000	Dez/64
23) B.N.D.E. – CAPES	Equipamento de centros universitários e concessão de bolsas	4.000	Dez/64
24) Estado da Guanabara	Abastecimento de Água	12.000	Dez/64
TOTAL		169.683	

Fonte: BRASIL, Relatório da COCAP, Aliança para o Progresso, 1965:64-65.

Também pode-se observar, de acordo com o Quadro 06, que os empréstimos do BID para o Brasil, até dezembro de 1964, foram relativamente menores que o montante total do conjunto de empréstimos ligados ao programa de assistência da Aliança para o Progresso, oriundo de outras fontes privadas e bilaterais dos Estados Unidos, notadamente da USAID. Isso sustenta a tese do reforço da política econômica associada

com a segurança externa, imbricada na proposição do desenvolvimento econômico dos países periféricos da América. Nesse Quadro, abaixo apresentado, podemos deduzir que o montante de empréstimos do BID para o Brasil, nesse período, correspondia a apenas 16,49% do total da assistência da APP para o país.

QUADRO 06
ASSISTÊNCIA DA APP – AID E BID
(Até dezembro de 1964)

ESPECIFICAÇÃO	US\$ MILHÕES
1. ESTABILIZAÇÃO	
a) Eximbank	168,0
b) Tesouro dos EE.UU.	70,0
c) AID (1962 – 1963)	100,0
d) AID (junho de 1964)	50,0
e) AID (dezembro de 1964)	150,0
2. PROJETOS DE INVESTIMENTO	
AID	175,4
3. FUNDO DO TRIGO	277,8
(montante constituído com 85% do III Acôrdo ou \$ 54,5 milhões; 80% do V Acôrdo ou \$ 73,3 milhões; e 80% do V Acôrdo ou \$ 150 milhões)	
4. ALIMENTOS PARA A PAZ	99,0
5. ASSISTÊNCIA TÉCNICA (AID)	49,7
6. BID	
a) FUNDO FIDUCIÁRIO	55,4
b) CAPITAL ORDINÁRIO E OPERAÇÕES SOCIAIS	169,7
TOTAL	225,1
TOTAL GERAL	1.365,0

Fonte: BRASIL, Relatório COCAP, Aliança para o Progresso, 1965:68.

O BID sofreu maiores pressões, até o final da década de 80, para ajustar-se às decisões maiores do BIRD e FMI; e não para deixar de financiar projetos e programas,

mas para que fosse aumentado seu rigor, no tocante aos objetivos maiores em relação às reformas que se entendiam necessárias nos países tomadores de empréstimos. Por isso, o governo dos Estados Unidos da América “[...] condicionou a sua participação no aumento de capital a algumas mudanças nas regras de atuação do BID. Julgava o governo norte-americano que o rigor desejado na tarefa de avaliação de projetos não era cumprido, e que a colaboração do BID ao grande esforço de reformas nos países da região deixava a desejar.”⁶⁵

Mas a partir da reunião do BID ocorrida em março de 1989, o Estados Unidos concordam em participar do aumento de capital, como resultado de um entendimento, “[...] Acordaram as partes que o BID só poderá aprovar projetos setoriais em regime de co-financiamento com o BIRD, o que na prática significa que para estes projetos prevalecerão as regras deste último banco, dado o seu maior peso político.[...].”⁶⁶

Nesse sentido, e a partir desse desdobramento político e econômico ocorrido no final dos anos 80, pode-se verificar e prever “[...] duas modificações importantes nas relações do BID com seus mutuários: a) um aumento expressivo no valor dos empréstimos, com uma possível agilização dos procedimentos; e b) em contrapartida, uma maior aderência às normas reformistas-privatistas já vigentes no BIRD deverá ser observada. Como resultado final, um maior leque de condicionalidades [...]”.⁶⁷

Essa situação apenas reforça um conjunto de condicionalidades, que além de terem padrões operacionais semelhantes e em muitos casos idênticos, somam-se ao requerimento de condicionalidades que se tornam cruzadas, ou seja, são tomadas pelo BIRD, FMI e BID, para projetos estruturais e setoriais em relação aos países devedores.

O BID, portanto, irá conduzir sua política de financiamento de acordo com o conjunto de políticas setoriais e estruturais demandadas pelo BIRD e FMI (sob domínio político e econômico dos países centrais-G-7), das quais participa como agente multilateral, estratégico para a consolidação das mesmas.

O Gráfico 05, apresentado a seguir, mostra o conjunto de financiamento e as áreas correspondentes.

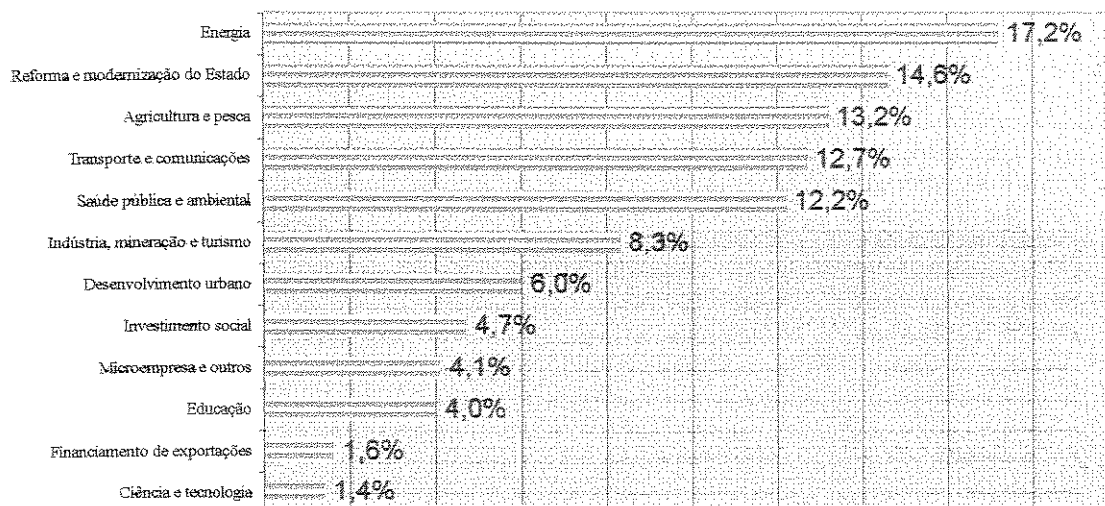
⁶⁵ ARAÚJO, Aloísio Barboza de. *O governo brasileiro, o Bid e o Bird: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro: IPEA, 1991: 52. (Série IPEA, 131).

⁶⁶ Ibidem., p. 54.

⁶⁷ Ibidem., p. 55.

GRÁFICO 05

DISTRIBUIÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS DO BID POR SETORES, 1961-98.



Fonte: BID. *Informações Básicas*. Washington, D.C., 1999:11.

O Gráfico 05 retrata a distribuição dos empréstimos do BID por setores de 1961 a 1998, e mostra que a educação consumiu 4% do total dos empréstimos nesse período, o que demonstra que a mesma se insere no processo de financiamento para o conjunto dos setores econômicos e de infra-estrutura. É certo, também, que a educação ocupa lugar próprio no conjunto dos financiamentos.

Outro aspecto importante, constante do Gráfico 05, é que no conjunto dos empréstimos predomina o financiamento para a infra-estrutura e o setor privado.

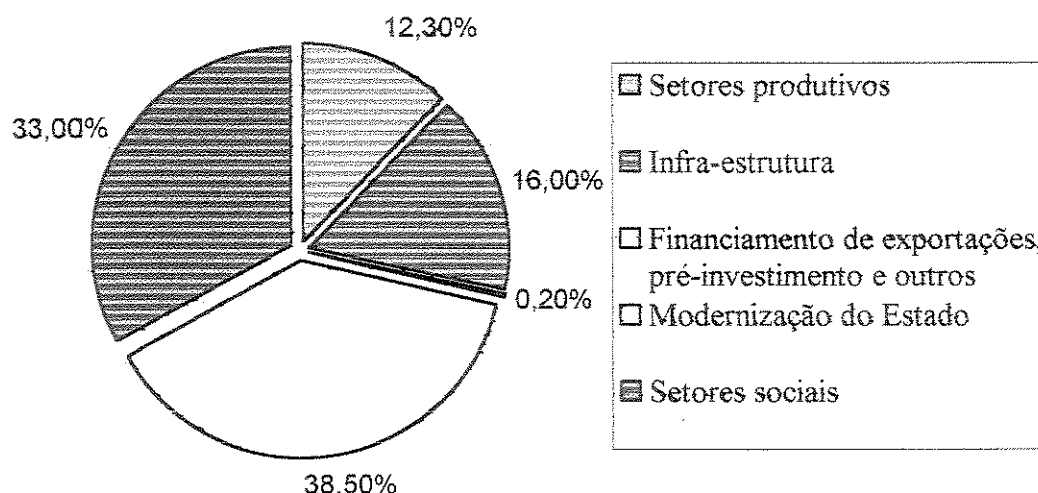
É necessário observar que o volume de empréstimos para a reforma e modernização do Estado ocupam percentual (14,6%) destacado do conjunto de financiamento, e que irá assumir posição de destaque a partir de meados dos anos 90. Isso se coaduna com as estratégias do BID, BIRD e FML, para a consolidação das reformas do Estado, rumo ao processo de privatização e flexibilização, demandadas pela política neoliberal em curso, na maioria dos países da AL e Caribe.

Diante da implementação de políticas neoliberais, na maioria dos países da AL e Caribe, aumentam estrategicamente os empréstimos do BID aos Setores Sociais (33,0%)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

e para a Modernização do Estado (38,5%), como pode ser verificado no Gráfico 06, apresentado abaixo.

GRÁFICO 06
DISTRIBUIÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS DO BID, 1998.



Fonte: BID, *Informações Básicas 99*, Washington, D.C., 1999:09.

Verifica-se, portanto, nos Gráficos 05 e 06, que há um aumento no volume de empréstimos para os setores sociais e para a reforma e modernização do Estado, resultado da estratégia econômica e política de reprodução e transferência de recursos líquidos, dos países periféricos aos países centrais.

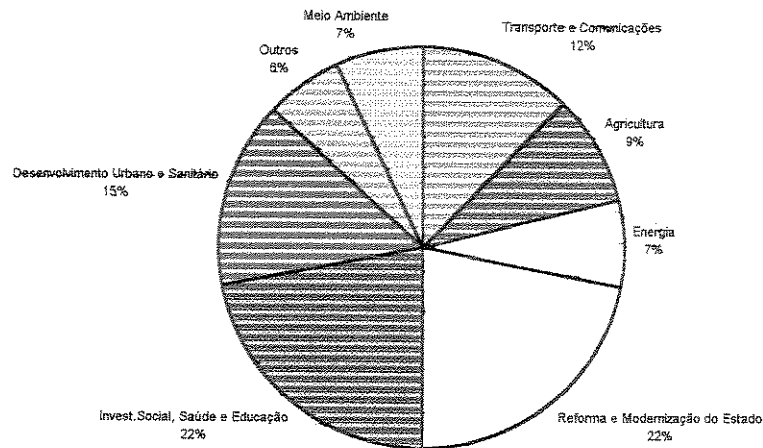
Portanto, a reforma e modernização do Estado, por exemplo, corroboram e implementam ações que congregam interesses políticos e econômicos, internos e externos, para a apropriação e acumulação de capital, através do processo de privatização em setores estratégicos, tais como: produção de petróleo, de energia elétrica, de ferro e aço, de infra-estrutura de transportes e telecomunicações.

O Gráfico 07 apresenta dados sobre os empréstimos do BID em tramitação em 1999, onde destacam-se os financiamentos para os setores sociais e a reforma e modernização do Estado.

Portanto, o aumento do volume de recursos nessas áreas, ancorado numa estratégia setorial e estrutural demonstra que esses setores tornaram-se fundamentais para o processo de consolidação das políticas neoliberais, e conseqüentemente para a

reprodução e acumulação de capital, através do movimento combinado entre interesses econômicos e políticos hegemônicos internos e externos.

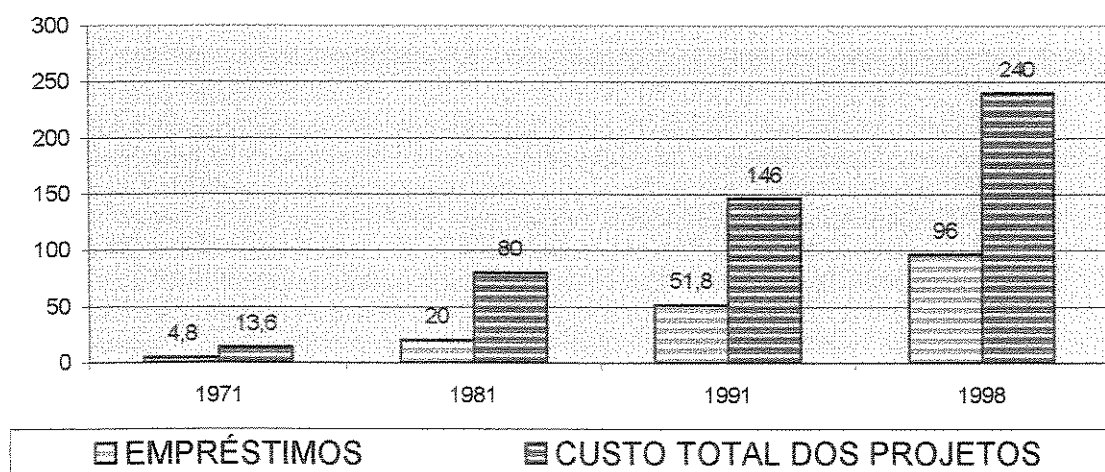
GRÁFICO 07
DISTRIBUIÇÃO SETORIAL DE PROJETOS EM TRAMITAÇÃO, 1999.



Fonte: IDB. *Projects Washington*, D.C., 1999.

Essa situação demonstra que esse movimento tem aumentado sua voracidade mercadológica e ideológica, a partir dos anos 90, como pode constado no Gráfico 08, apresentado a seguir.

GRÁFICO 08
EMPRÉSTIMOS ACUMULADOS DO BID E CUSTO TOTAL DOS PROJETOS
FINANCIADOS (*Em bilhões de dólares*)



De acordo com o Gráfico 08, constata-se que o volume de empréstimos do BID, nos anos noventa, foi de 44,2 bilhões de dólares, enquanto o volume de empréstimos concedidos de 1961 a 1991 foi de 51,8 bilhões de dólares, sendo que os empréstimos concedidos de 1961 a 1998, atingiram um total de 96 bilhões de dólares.

O Gráfico 08 também apresenta dados que demonstram que o volume da contrapartida nacional, referente ao conjunto dos países devedores, tem sido historicamente maior do que o percentual preconizado pelo BID (em torno de 50% do custo dos projetos), e que não é diferente do que tem ocorrido com os empréstimos do BIRD.⁶⁸

Porém, se a contrapartida nacional for analisada, a partir da média, em períodos acumulados, seu percentual aumentará consideravelmente; no período até 1971, a contrapartida nacional foi de 74%, até 1981 foi de 80%, até 1991 foi de 73.8%, e até 1998 foi de 60%.

⁶⁸ Ver, NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999. Ver, também, FONSECA, Marília, 1996.

Esses dados comprovam que, no período da crise da dívida, a contrapartida nacional foi maior do que todos os outros períodos, correspondendo a 80% do valor total dos projetos, e o desembolso do BID fora de apenas 20%.

Os interesses do capital, sob a hegemonia dos países centrais-G-7, operacionaliza-se através da atuação do FMI, do BIRD, e do BID, especialmente para a AL e Caribe.

Foi no bojo do processo de desenvolvimento do capitalismo que a política de empréstimos internacionais ocorreu, inclusive os empréstimos para o Brasil, em particular os concedidos para a educação; não é nosso objetivo analisá-los de forma específica.⁶⁹ Isso apenas nos mostra a convergência desses dois organismos multilaterais, no processo de financiamento externo. Estes dois organismos estão política e economicamente convergindo, de modo geral, em relação ao financiamento externo, e portanto se constituem como instrumentos operacionais, financeiros e ideológicos dos interesses internos e externos hegemônicos. Desse modo, as condicionalidades e orientações do BID e BIRD para empréstimos aos países cruzam-se e articulam-se.

2.3 OS EMPRÉSTIMOS DO BID PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS ESTRATÉGIAS DO BID E BIRD PARA A EDUCAÇÃO

Em recentes relatórios, informes e documentos oficiais desses dois organismos multilaterais, como por exemplo o Documento do Banco Mundial e o Documento do BID sobre o Brasil, foram apresentados objetivos e estratégias em relação ao Brasil, onde podemos constatar condicionalidades político-ideológicas e financeiras para a concessão dos empréstimos,

A começar pelo Relatório do BIRD, podemos observar a convergência da estratégia para o Brasil, articulada interna e externamente.

⁶⁹ A esse respeito ver NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 1999. Ver FONSECA, Marília, 1996.

*O governo do Brasil tem um papel importante na estruturação de cada participação do Banco na base de novas vantagens comparativas emergentes e historicamente derivadas. O BIRD também tem contribuído para estruturar o seu papel através do diálogo com o país, incluindo conversas extensas com o governo sobre o papel proposto do BIRD na assistência ao desenvolvimento do setor de educação [...].*⁷⁰

No Relatório do BID, verifica-se a estratégia combinada das instituições multilaterais, para a operacionalização dos empréstimos, onde, num esforço de coordenação, planejam “[...] De conformidade com o ciclo de programação atual do Banco Mundial, se dará prioridade à consolidação dos ajustes estruturais no Brasil, promoção política de erradicação da pobreza e projetos de recursos humanos, infraestrutura e meio ambiente. [...]”.⁷¹

Portanto, fica explícita a convergência político-ideológica e econômica na operacionalização das condicionalidades entre o BIRD e BID, para a estratégia em relação ao processo de concessão de empréstimos, para o monitoramento das políticas referentes aos programas e projetos financiados, bem como a articulação desses objetivos com as políticas mais amplas, tanto em nível nacional como internacional.

Com relação aos empréstimos do BID para a educação, os mesmos seguem historicamente o que o BID tem feito no conjunto dos empréstimos para essa área nos países periféricos, com estratégia política e econômica vinculada à promoção do “desenvolvimento”.

Portanto, no campo educacional, a maioria dos empréstimos do BID têm sido em ensino médio de nível técnico e superior. Mais recentemente, tem assumido o ensino médio geral, nas suas políticas de financiamento, como resultado da intensificação da educação de base geral, e tornar-se novamente instrumento para o desenvolvimento social e acesso ao processo de avanço tecnológico. Em relação ao Brasil, isso se explicita nesse Relatório.⁷²

⁷⁰ BANCO MUNDIAL. *Relatório Número 16582-BR*. Washington, D.C., In: VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998: 147-48.

⁷¹ BID. *Documento de País*. Washington, D.C. In: VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998: 195-96.

⁷² Ver, a respeito dessa estratégia de áreas financiáveis, VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

Portanto, os empréstimos do BID para a educação brasileira foram:

Empréstimos para a educação média e profissional:

1) Empréstimo Número 145/SF-BR. Para melhoramento da educação técnica e aprendizagem industrial. Aprovado em 1967, com um valor de US\$ 3 milhões, destinado para 33 Instituições de educação média, técnica e de formação de mão-de-obra, disseminadas em todo o território nacional. Programa executado pelos CEFET's.

2) Empréstimo Número 379/SF-BR. Para desenvolvimento da educação média, técnica e profissional. Aprovado em 1974, com valor de US\$ 16 milhões, para 26 centros de formação profissional na área industrial; 4 centros de formação profissional na área comercial; 13 colégios agrícolas do setor primário; 13 centros do setor secundário e 3 colégios comerciais do setor terciário. Programa executado em nível nacional, através do PREMEN.

3) Empréstimo Número 950/OC-BR. Para o Programa o PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Aprovado pelo Banco em 1996, e assinado em 1997, após aprovação no Senado Federal, com valor de US\$ 100 milhões, para a redefinição e implantação da reforma do ensino médio e profissional no Estado do Paraná.

4) Empréstimo Número 1052/OC-BR (aprovado no Senado Federal, Resolução número 112, de 13.11.97),destinado ao Programa de Reforma da Educação Profissional, em nível federal, com valor de US\$ 250 milhões. Programa coordenado pelo MEC.

5) Empréstimo Número 0300-BR (em tramitação final para aprovação, 1999). Projeto de Melhoramento e Expansão da Educação Média no Brasil, com valor de US\$ 500 milhões, para promover em nível federal o apoio financeiro aos Estados, em seus esforços para melhorar e expandir o sistema de educação média, para atender a crescente demanda, e se constitui na primeira fase de um programa global previsto na área. Programa coordenado pelo MEC.

Empréstimos para a educação superior:

1) Empréstimo Número 85/SF-BR. Para Centros de Aperfeiçoamento de Pós-Graduação. Aprovado em 1964, com valor de US\$ 4 milhões, para 73 centros universitários, distribuídos em 10 regiões. Programa executado pelo MEC-CAPES.

2) Empréstimo Número 158/SF-BR. Para Expansão e Melhoramento da Educação Superior. Aprovado em 1967, com valor de US\$ 25 milhões, para as Universidades Federais do Rio de Janeiro, Brasília, Minas Gerais, Viçosa, Ceará, Pernambuco, Bahia, Universidade Católica do RJ e Universidade de São Paulo.

3) Empréstimos Números 305/OC-BR e 459/OC-BR. Para Expansão e Melhoramento da Educação Superior. Aprovado em 1976, com valor de US\$ 20 milhões e US\$ 30 milhões, respectivamente, para as Universidades Federais de Brasília, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pará, Sergipe, Espírito Santo e Bahia. Programa executado pelo MEC/PREMES/CEDATE.

4) Empréstimos números 111/IC-BR e 698/SF-BR. Para o Desenvolvimento de Universidades Federais. Aprovado em 1982, com valor de US\$ 75 milhões e US\$ 30 milhões, respectivamente, para as Universidades Federais do Acre, Amazonas, Alagoas, Ceará, Fluminense, Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Juiz de Fora. Programa executado pelo MEC/CEDATE.

5) Empréstimo Número 532/OC-BR. Programa de Desenvolvimento Acadêmico Qualitativo da Universidade de São Paulo-USP. Aprovado em 1988, com valor de US\$ 63,2 milhões, distribuídos nos Campus de São Paulo (cidade), São Carlos, Bauru, Ribeirão Preto, Piracicaba e um Centro de Biologia Marinha.

No que se refere à educação, podemos observar a articulação do BIRD e BID quando, ao tratar da educação no Brasil, apresentam suas orientações para o direcionamento de programas e empréstimos. Da parte do BIRD, vem a afirmação de que

*A estratégia seleciona uma **prioridade setorial de longo prazo** – educação básica – na assistência do BIRD. De acordo com essa estratégia o Banco e o governo formariam uma parceria para atingir o objetivo estipulado pelo governo de assegurar a conclusão universal da educação básica até 2007. Esta prioridade setorial proposta resulta da compreensão – amplamente partilhada pelas autoridades – de que o progresso na educação é um requisito central para sustentar o crescimento a longo prazo assim como para aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda.*⁷³

⁷³ BANCO MUNDIAL. *Relatório Número 16582-BR*. Washington, D.C., In: VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998: 95.

Com relação ao BID, a estratégia do Banco para o Brasil converge, no que se refere ao campo educacional, com o proposto pelo BIRD, quando afirma que “[...] No programa operacional de 1995-1997 foram identificadas as seguintes áreas prioritárias para receber apoio do Banco: (1) *educação pré-escolar e básica ou iniciativas de complementação do nível primário com investimentos subsequentes no nível secundário; [...]*.”⁷⁴

Dentre as orientações para a área educacional, que o BID entende como campo de atividade fundamental, que o Banco se propõe a financiar, estariam:

*[...] 4. Programas destinados a introducir reformas sustantivas en currículum, métodos docentes, estructura, organización y funcionamiento de la educación básica, formal y no formal a nivel primario y secundario. Estos programas pueden incluir investigación educativa y formación, capacitación y reentrenamiento de mestros y personal técnico auxiliar de enseñanza, formas no tradicionales de educación y diseño, producción y evaluación de material didáctico, equipo y sistemas de comunicación de eficacia comprobada. El objetivo básico de estos programas es mejorar la calidad y la eficiencia de las actividades educativas y ampliar los niveles de participación sin aumentos considerables en los costos.*⁷⁵

Duas questões podem ser enunciadas, a partir da análise desses dois organismos internacionais, no que se refere ao financiamento do desenvolvimento e do setor social, particularmente da educação. Uma é a questão ideológica: na incapacidade de gerar e contribuir para o desenvolvimento dos países periféricos, é necessário administrar a pobreza e controlar politicamente a miséria. É por isso que “[...] o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco

⁷⁴ BID. *Documento de País*. Washington, D.C. In: VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998: 156.

⁷⁵ BID. *Educacion, Documentos GP-86-3, julio 1981, GP-86-A. Washington, D.C.: marzo 1979, OP-743, 1999: 02, apud (On-Line): internet www.iadb.org/.*

[...] 4. Programas destinados a introduzir reformas substantivas em currículos, métodos docentes, estrutura, organização e funcionamento da educação básica, formal em nível primário e secundário. Estes programas podem incluir investigação educativa e formação, capacitação e re-aperfeiçoamento e pessoal técnico auxiliar de ensino, formas não tradicionais de educação e desenho, produção e avaliação de material didático, equipe e sistemas de comunicação de eficácia comprovada. O objetivo básico desses programas é melhorar a qualidade e a eficiência das atividades educativas e ampliar os níveis de participação sem aumentos consideráveis nos custos. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

*Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina.*⁷⁶ A outra questão, imbricada nessa, refere-se ao processo de endividamento externo que os organismos multilaterais internacionais de crédito, notadamente o BID e BIRD, têm promovido em relação aos países periféricos, através dos

*[...] co-empréstimos de investimentos, com base em contrapartidas financeiras dispendiosas pelo lado do país receptor, e pela modalidade consensual dos empréstimos de ajustes estruturais e ajustes setoriais, amarram-se as decisões de políticas econômicas nacionais aos critérios de melhores condições para a acumulação internacional, liderada atualmente por um volume financeiro imensurável que aporta nos países de acordo com o seu lucro.*⁷⁷

É nesse processo que a educação aparece como instrumento para contribuir com o espaço de gestão e mediação do eixo ideológico-financeiro. É nesse contexto que pretendemos entender os programas educacionais e o seu financiamento, particularmente o PROEM.

Portanto, nosso objetivo, a partir das considerações acima, é analisar e verificar como as propostas expressas no PROEM dissimulam a função ideológica e a motivação financeira da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional, através do processo de financiamento externo, consubstanciado através de condicionalidades.

2.4 O FINANCIAMENTO EXTERNO DO PROEM PELO BID: AS CONDICIONALIDADES POLÍTICAS E FINANCEIRAS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL COMO PARTE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL, DO ENDIVIDAMENTO EXTERNO DO PAÍS E DA REPRODUÇÃO DO CAPITAL.

Aspectos fundamentais para a compreensão desse processo de financiamento e endividamento foram mencionados anteriormente, ao abordarmos o como o BIRD e BID surgiram e como atuam no processo de concessão de empréstimos.

⁷⁶ CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvina Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996: 313.

⁷⁷ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999: 163-164.

Pretendemos compreender como as condicionalidades foram operacionalizadas política e financeiramente para o financiamento externo do PROEM pelo BID, e ver como esse financiamento se articula ao processo de financiamento do conjunto de projetos setoriais e estruturais para a economia e sociedade brasileiras.

Para o BID, dentre suas atividades financiáveis estão *“El mejoramiento de la educación es de particular importancia para consolidar el desarrollo económico y social.[...].”*⁷⁸

Para a concessão de empréstimos o BID, de acordo com seus instrumentos normativos oriundos do Convênio Constitutivo, Convênio Constitutivo do Fundo Multilateral de Investimentos, Convênio de Administração do Fundo Multilateral de Investimentos, e deliberações das Assembléias de Governadores, produz uma série de políticas básicas e procedimentos, que se configuram nas condicionalidades para a concessão de empréstimos.

Além das condicionalidades deliberadas pelo próprio BID, existem outras que se tornam cruzadas, porque são estabelecidas tanto pelo BIRD como o FMI, e que o BID toma como regra geral, já que está subordinado ao conjunto das decisões desses organismos internacionais multilaterais, para a concessão de empréstimos, como vimos anteriormente.

Para o financiamento e execução de um projeto, projeto integrado aos programas setoriais, o Banco segue um conjunto de procedimentos, como o envio de especialistas dos seus quadros em missões de programação, para posterior aprovação, execução, supervisão e avaliação. Desse modo, o BID, *“[...] Junto com os funcionários e técnicos locais, eles estudam os planos de desenvolvimento e os programas de investimento do país e ajudam a identificar projetos. Desse processo de consulta e análise saem pedidos de empréstimos individuais.[...]”*⁷⁹

Portanto, para o desenvolvimento de projetos, os procedimentos seguem o chamado ciclo dos projetos, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo:

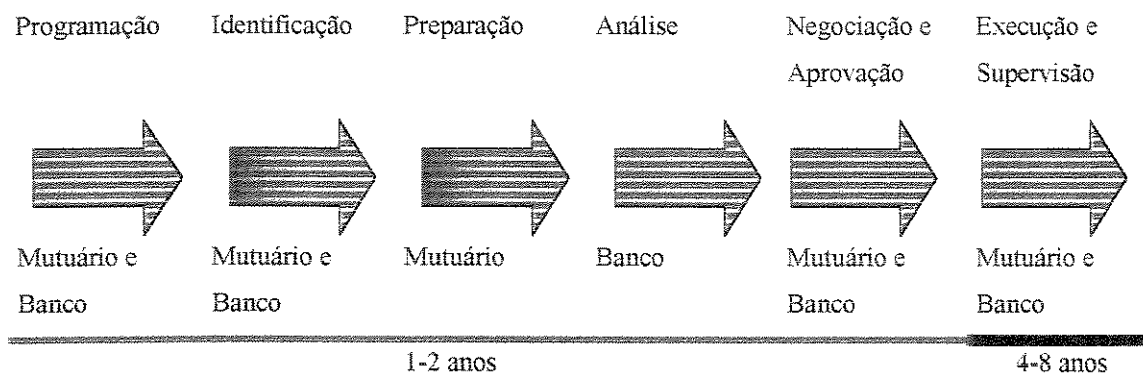
⁷⁸ BID. *El Programas de Prestamos*. Washington, D.C., (OnLine), apud internet: www.bid.org, 1999: 07.

O melhoramento da educação é de particular importância para consolidar o desenvolvimento econômico e social. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁷⁹ BID. *Informações Básicas 99*. Washington, D.C., 1999: 19.

GRÁFICO 09

CICLO DE PROJETOS



Fonte: BID. *Informações Básicas*. Washington, D.C., 1999:19.

No decorrer desse processo, compreendido como ciclos de projetos, cada pedido de empréstimo é submetido a diversas análises, onde são verificadas desde a organização financeira, contábil, administrativa, operacional e de avaliações da viabilidade do projeto às de condições sócio-econômica, financeira – neste ítem, são verificados os aspectos da capacidade do mutuário para atender ao financiamento de contrapartida -, até a avaliação jurídica, para analisar a capacidade do mutuário de cumprir os termos e condições do contrato de empréstimo e da sustentabilidade na execução do mesmo.⁸⁰

O Banco acompanha intensivamente o desenvolvimento de cada projeto. Para efetuar o desembolso referente a um projeto, o Banco exige do mutuário um cronograma de despesas devidamente documentado, que constituirá parte do Contrato de Empréstimo. Exige, também, relatórios periódicos, declarações financeiras e avaliações dos resultados do projeto. Os representantes do BID fazem sua avaliação e acompanhamento, supervisionando os projetos periodicamente na sede onde eles são executados e coordenados. Cada contrato de empréstimo individual consigna, em suas cláusulas contratuais, além das condicionalidades gerais, condicionalidades específicas de acordo com as características do projeto.⁸¹

⁸⁰ Ibidem., p. 20-21.

⁸¹ Ibidem., p. 22-23.

Para analisar o financiamento externo do PROEM pelo BID, tomaremos documentos oficiais do governo e dos organismos internacionais multilaterais; destaque-se, nesse caso, o Contrato de Empréstimo com o BID e respectivos anexos, e os Relatórios de Atividades do Programa, para verificar como suas condicionalidades estão inseridas na lógica do financiamento e endividamento externo da economia brasileira, e na promoção de uma adequação ideológica e financeira da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional. Ou seja, ao financiar o PROEM, o BID está financiando mais um projeto setorial, dentre muitos outros, com o objetivo de monitorá-los e direcioná-los politicamente, e ao mesmo tempo contribui com o processo de movimentação financeira, inerente ao processo de acumulação de capital.

O financiamento externo para o PROEM está firmado através do Contrato de Empréstimo número 950/OC-BR (BR-0167), entre o Governo do Estado do Paraná (tendo este, o Governo Federal como fiador do negócio) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e foi assinado somente em dezembro de 1997, aguardando o aval do Senado Federal para liberação final, pois o empréstimo do PROEM, além de estar inserido num conjunto de empréstimos do BID para o Brasil em diversos setores⁸², depende, como cada projeto individual, de aprovação do Senado Federal.

O Contrato dispõe, para o caso do PROEM, que a agência executante seja a SEED. O montante total do Programa prevê investimentos de 222 milhões de dólares. Destes, 100 milhões de dólares são da parte do BID, e 122 milhões de dólares como contrapartida local, do governo do Estado do Paraná. O financiamento está firmado para um período de amortização em 25 anos, com 5 anos de carência, e a taxa de juros é variável⁸³. O quadro abaixo apresenta um Cronograma de Investimentos, onde pode ser verificado onde estão sendo e serão gastos, genericamente, os recursos do Programa.

⁸² Apesar de que formalmente o Governo do Estado do Paraná só tenha firmado o Contrato de Empréstimo em dezembro de 1997, desde 1992 já se articulava a redefinição do ensino médio e profissional no Paraná. Em 1992, juntamente com a Missão de Programação, quando foi encaminhado o Projeto do PQE, o projeto do PROEM já estava previsto. Prova disso foi a Missão de Identificação do Banco, ocorrida em 13.08.93, chefiada por Manuel Rapoport, do BID, onde já, em síntese, se previam os elementos centrais do Programa, proposto pelo Governo Jaime Lerner, a partir de 1995.

⁸³ Trataremos dessas taxas de juros variáveis mais adiante.

QUADRO 07
UNIDADE DE COORDENAÇÃO DO PROGRAMA – UCP/PROEM
CRONOGRAMA DE INVESTIMENTOS POR CATEGORIA DE INVERSÃO E FONTE
DE FINANCIAMENTO

COD	CATEGORIA DE INVERSÃO	1996/2000		
		BID	LOCAL	TOTAL
1	ADMINISTRAÇÃO E ENGENHARIA	0,00	17.711.000,00	17.711.000,00
1.1	ADMINISTRAÇÃO	0,00	12.162.000,00	12.162.000,00
1.2	PROJETO DE ENGENHARIA	0,00	3.463.000,00	3.463.000,00
1.3	FISCALIZAÇÃO / SUPERVISÃO	0,00	2.086.000,00	2.086.000,00
2	CUSTOS DIRETOS	95.244.984,12	80.805.015,88	176.050.000,00
2.1	OBRAS CIVIS	44.131.500,16	25.918.499,84	70.050.000,00
2.2	EQUIPAMENTOS E MOBILIÁRIO	25.046.539,04	29.402.460,96	54.449.000,00
2.3	VEÍCULOS	699.550,00	123.450,00	823.000,00
2.4	MATERIAIS PEDAGÓGICOS E LIVROS	6.487.805,00	8.257.195,00	14.745.000,00
2.5	CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	14.189.589,92	12.413.410,00	26.603.000,00
2.6	SERVIÇOS DE CONSULTORIA	4.690.000,00	4.690.000,00	9.380.000,00

Continua...

3	CUSTOS RECORRENTES	0,00	18.039.000,00	18.039.000,00
3.1	PESSOAL	0,00	6.192.000,00	6.192.000,00
3.2	INCENTIVOS PROFESSORES / ALUNOS	0,00	1.213.000,00	1.213.000,00
3.3	MANUTENÇÃO / CONSERVAÇÃO	0,00	10.634.000,00	10.634.000,00
4	INSPEÇÃO E SUPERVISÃO	1.000.000,00	0,00	1.000.000,00
5	IMPREVISTOS	3.590.000,00	5.610.000,00	9.200.000,00
	TOTAL	99.834.984,00	122.165.015,88	222.000.000,00

Fonte: PARANÁ, SEED/UCP.PROEM, *Relatório Inicial*. Curitiba, PR: Maio de 1998:34.

Como pode ser verificado no Quadro 07, dos recursos da contrapartida do Estado estão sendo gastos em Administração e Engenharia, Custos Recorrentes e a maior parte em Custos Diretos, ficando uma pequena parcela para Inspeção e Supervisão e os Imprevistos. Da parte do BID, observa-se que a maior parte dos recursos do empréstimo são para os Custos Diretos, ficando a Inspeção e Supervisão e os Imprevistos com parcela muito menor. Porém, essa parcela de menor valor não deve ser menosprezada, pois se considerarmos as atividades previstas, os valores destinados se tornam altos e de duvidosa contribuição qualitativa no desenvolvimento do Programa, servindo para carrear recursos para o Banco.

Com base em dados extraídos do Relatório de Atividades do PROEM de 1998, podemos verificar que, com relação ao **Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio**, compreendendo um conjunto de componentes: Insumos para

Otimização, Insumos para Melhoria da Qualidade Educacional, Desenvolvimento de Recursos Humanos e Melhoria da Qualidade para a Formação de Professores, “[...] estavam previstos o montante de US\$ 64.412.696,00 sendo que a soma do realizado com o comprometido totaliza US\$ 55.914.774,57 o que representa 86,8% de execução dos investimentos previstos [...]”.⁸⁴

Já no **Subprograma Modernização da Educação Profissional**, com o componente Regionalização da Oferta de Educação Profissional, para criar infraestrutura dos Complexos de Educação Técnico Profissional, os gastos “[...] foram inferiores ao planejado, totalizando entre comprometido e realizado US\$ 232.902,92, o que significa 2,0% do total proposto no POA de 1998 [...]”.⁸⁵ Essa atraso no cronograma de implementação dos Centros de Educação Técnica Profissional está acarretando, a que tudo indica, atraso no desembolso dos recursos da parte do BID, e da contrapartida do Estado, e o conseqüente pagamento de encargos financeiros. Em razão disso, aumenta ainda mais o valor da dívida.

Com relação ao **Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema**, onde é previsto um conjunto de atividades, que vão desde o planejamento estratégico até a administração do Programa, tem-se o seguinte quadro: “Assim, dos US\$ 78.340.35,00 de recursos previstos para desembolso em 1998, foi efetivado o valor de US\$ 36.476.358,45, conforme relatório do SAFF, e comprometidos o total de US\$ 22.924.985,92, o que totaliza US\$ 59.401.344,37 representando 75,85% do montante previsto no POA de 1998.[...]”.⁸⁶

Para o financiamento do PROEM, de acordo com o Contrato de Empréstimo com o BID, foram estabelecidas também, dentre outras, **condicionalidades contratuais específicas**, para comprovação a partir da assinatura do Contrato, tais como:

a) Comissão de Avaliação de Inovações Pedagógicas.

Dentro de um prazo de 120 dias, a partir da assinatura do Contrato, apresentar ao

⁸⁴ PARANÁ, SEED. *PROEM. Relatório de Atividades de 1998*. Curitiba, PR, Fevereiro de 1999: 06.

⁸⁵ *Ibidem.*, p. 07.

⁸⁶ *Ibidem.*, p. 08.

BID provas da criação e funcionamento desta Comissão; condicionalidade estabelecida de acordo com o parágrafo 2.9, do Contrato de Empréstimo.⁸⁷

Essa Comissão tem por objetivo promover inovações técnico-pedagógicas e constitui uma estratégia para reforçar o Programa da SEED “Busca da Excelência”, premiando as escolas que elaborarem novas metodologias e práticas pedagógicas inovadoras.

As escolas apresentam propostas de projetos, que são julgados por uma comissão. Os estabelecimentos de ensino competirão entre si, para a obtenção anual de financiamento interno de seus projetos, no valor de US\$ 4.000. Estima-se financiar 300 projetos no Estado.

O objetivo desse Programa é criar estratégias de adesão e incorporação ideológica e financeira ao Programa e suas metas, pois “[...] *Una vez aplicados, los resultados de esos proyectos serían diseminados en todo el estado a fin de dar a conocer las ‘prácticas óptimas’.* [...]”⁸⁸

Essa estratégia coaduna-se com as recomendações apresentadas pelo consultor internacional do Programa, Joseph Fischer, quando aponta, em um de seus relatórios, que “[...] *Valorizar as boas experiências e práticas pedagógicas pode resultar numa nova imagem do professor como um profissional competente e um educador que é o protagonista da reforma.*”⁸⁹

O Programa “Busca da Excelência”⁹⁰ tem, como um de seus eixos, a tarefa de contribuir com a institucionalização do PROEM, criando internamente as condições

⁸⁷ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná.. Número 950/OC/BR.* Washington, D.C., 1996: 16.

⁸⁸ Ibidem., p. 17.

[...] Uma vez aplicados, os resultados desses projetos seriam disseminados em todo o estado a fim de dar a conhecer as “práticas ótimas”. [...]. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

⁸⁹ PARANÁ, SEED. Joseph C. Fischer (consultor). *PROEM. Documento Interno. Resumo das Atividades e Recomendações. Informe de Consulta, 14/09 a 05/11/98.* Curitiba, PR, 1998: 05.

⁹⁰ O Programa “Busca da Excelência” está articulado com as iniciativas em âmbito nacional, como o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, promovido pelo CONSED, UNDIME e UNESCO. O Paraná foi o Estado que mais inscreveu escolas – foram 342 – e teve doze premiadas em nível nacional, com indicação e viagens patrocinadas aos Estados Unidos pela embaixada americana. Os critérios centrais para avaliar as práticas inovadoras são: gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros, e resultados. Essas premiações receberam forte divulgação na imprensa. Exemplo disso, In: a) Jornal “O PARANÁ” de 12.09.1999: p. 12, “Diretores fazem viagem de estudo aos EUA”; b) Jornal “O PARANÁ” de 25 de outubro de 1998: p. 25, “Educação é destaque nacional em Rondon”.

ideológicas e financeiras para o estabelecimento da política educacional nessa área. Para que isso ocorra, de acordo com as recomendações de Joseph C. Fischer, ao responder em seu Relatório a questão do “como institucionalizar a reforma?”:

[...] Há várias dimensões e contextos. Quando damos apoio às boas práticas educativas nas escolas, estamos fortalecendo e institucionalizando a reforma. Quando documentamos o processo de operacionalização dos projetos político-pedagógicos (sic) na escola, estamos delineando estruturas, modelos e sistemas eficazes que devem ser apoiados. Quando damos recursos e tempo aos professores par(sic) que pesquisem, discutam e analisem sua prática, estamos valorizando os modelos de profissionalização dos professores. Quando identificamos as eficazes e boas escolas, estamos dando exemplos a todas as outras escolas das possibilidades de realização da reforma.⁹¹

Essas recomendações são a expressão de como as atividades propostas no Programa estão internamente e externamente articuladas para consolidar a adequação ideológica e financeira da política educacional. A estratégia da promoção de projetos nas escolas, com recursos específicos, coaduna-se com duas direções, na implementação do Programa; uma é a do processo de transferência para as escolas da responsabilidade com o financiamento das atividades, e a outra, a indução justificada internamente para essa suposta autonomia, que progressivamente ganha forma e conteúdo, através da demonstração das escolas eficazes, talentosas e inovadoras. As demais devem seguir o exemplo para superar a ineficiência, que se torna um problema individual de cada escola, de cada professor, de cada aluno, de cada pai... e só há uma saída; tornarem-se competitivos, pois do contrário serão a prova da falta de competência.

Essas estratégias, consideradas como inovações pedagógicas, são tomadas, segundo investigações recentes, de acordo com assessores do BID, como positivas, e contemplariam três características básicas, que são: a) maior autonomia de gestão dos estabelecimentos escolares; b) meios claros de avaliação de resultados; e c) meios efetivos de controle e ajuste.

Para consolidar a implementação dessas estratégias, prescrevem:

La primera característica se logra otorgando a los centros escolares mayor responsabilidade de gestión de contenido educativo y de la administración de recursos

⁹¹ PARANÁ, SEED. Joseph C. Fischer (consultor). *PROEM. Documento Interno. Resumo das Atividades e Recomendações. Informe de Consulta, 14/09 a 05/11/98*. Curitiba, PR, 1998: 06.

humanos e financeiros. La segunda característica se logra al establecer sistemas nacionales o estatales de medición de desempeño de los estudiantes. La última característica se puede obtener utilizando contratos de gestión o, más automáticamente, vía mayor voz e voto por parte de los padres de familia. Esto último se obtiene de dos maneras: (i) por el derecho de los padres a cambiar a su hijo de una escuela a otra (trasladándose el financiamiento correspondiente, como es el caso en Chile y en Milwaukee, EE.UU.) o (ii) por el derecho de los padres a participar en las decisiones de la escuela, incluyendo en algunos casos la selección de director y docentes (como es el caso de El Salvador con EDUCO y en Chicago, EE.UU., entre otros). ”⁹²

b) Comissão de Livros e Texto.

Dentro de um prazo de 120 dias, a partir da assinatura do Contrato, apresentar ao BID provas da criação e funcionamento da referida Comissão, condicionalidade estabelecida de acordo com o parágrafo 2.11, do Contrato de Empréstimo.⁹³

Essa condicionalidade refere-se ao financiamento para a aquisição de um total de 728.000 livros, nas áreas de matemática, física, biologia, química e português, para uso nas escolas. De acordo com o cronograma de investimentos, o montante de recursos para materiais pedagógicos é de US\$ 14.745.000,00. No Relatório de Atividades do Programa⁹⁴, consta que a aquisição de livros e material de referência ainda não foi feita. Essa atividade estaria prevista para ser executada em 1999.

Tomando-se os dados constantes do cronograma de investimentos previsto para 1996/2002, somente para a aquisição de livros textos e bibliografia de referência estão destinados US\$ 11.000.000,00 e US\$ 1.068.566,00, respectivamente.

⁹² TEJADA, Jorge, CUADRA, Gustavo, MEDICI, Andre. BID. *Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999: 222. (Federalismo no Brasil).

A primeira característica se atinge outorgando aos centros escolares maior responsabilidade de gestão de conteúdo educativo e da administração de recursos humanos e financeiros. A Segunda característica se atinge ao estabelecer sistemas nacionais ou estaduais de medição de desempenho dos estudantes. A última característica se pode obter utilizando contratos de gestão ou, mais automaticamente, via maior voz e voto por parte dos pais de famílias. Este último se obtém de duas maneiras: (i) pelo direito dos pais a mudar o seu filho de uma escola para outra (transferindo-se o financiamento correspondente, como é no caso do Chile e em Milwaukee, EUA.) ou (ii) pelo direito do pais de participar das decisões da escola, incluindo-se em alguns casos a seleção de diretor e docentes (como é em El Salvador com EDUCO e em Chicago, EUA., entre outros). (Trad. por Roberto Anotnio Deitos).

⁹³ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:17.

⁹⁴ Ver, Relatório de Atividades de 1998, apresentado pelo PARANÁ, SEED. Curitiba, PR: fevereiro de 1999: 73-80.

Entretanto, para os gastos com informática e softwares educacionais estão previstos investimentos na ordem de US\$ 19.405.739,07, dos quais, conforme Relatório de Atividades de 1998, já foram gastos aproximadamente 12 milhões de dólares.⁹⁵

Esses investimentos fazem parte do **Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio**, e constam como uma atividade de Insumos para a Melhoria da Qualidade Educacional, que prevê recursos no total de US\$ 37.284.707,15. Somente os gastos com informática, softwares e livros texto corresponde a US\$ 30.405.739,07, o que equivale a 81,6% do total previsto. Mas a atividade correspondente à aquisição de equipamentos de informática equivale a 52,1% do total, o que demonstra a preocupação muito mais operacional e financeira do que pedagógica. Ocorre que muitas escolas ainda nem utilizaram esses instrumentos, ou pouco até agora foi usado em atividades relacionadas ao processo pedagógico. Num elenco, grosso modo, de prioridades, os livros e o material de referência bibliográfica deveriam ser adquiridos antes. Mas a lógica que move essas ações não poderia, sob pena de não ser o que é, consolidar a suposta modernização, na qual as escolas deveriam estar sendo “banhadas”, apesar de que a “lagoa” da globalização está ficando com a “água cada vez mais suja”. É por esse motivo que o **Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional** destina, para a atividade Mobilização Social Marketing, recursos de US\$ 1.433.712,00.

Esses procedimentos e estratégias, também refletem a forma como são priorizados os setores privados, diretamente ou indiretamente, e que se beneficiam com a transferência de recursos destinados para as diversas atividades do Programa.

c) Comissão de Pré-Seleção de Instituições de Capacitação.

Dentro de um prazo de 120 dias, a partir da assinatura do Contrato, apresentar

⁹⁵ Além da aquisição de equipamentos e acessórios de informática previstos no PROEM, com a destinação de recursos específicos já mencionados neste trabalho, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Informática na Educação, com financiamento externo do BIRD, e contrapartida do Estado-MEC, que desdobrou-se no Programa Estadual de Informática na Educação. Para o Programa Federal, estavam previstos 476 milhões de dólares, para desembolso em 1997 e 1998. Até abril de 1999, a quota prevista para o Paraná ainda não havia sido colocada à disposição dos alunos. Para maiores informações sobre a questão ver, BRASIL, MEC-BIRD. *Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília, DF, 06 de novembro de 1996. Ver, também, PARANÁ, SEED. *Programa Estadual de Informática na Educação*. Curitiba, PR, 1997.

provas ao BID da criação e funcionamento da mencionada Comissão; condicionalidade estabelecida de acordo com o parágrafo 2.16 do Contrato de Empréstimo.⁹⁶

Essa condicionalidade se desdobra na concretização da Universidade do Professor,⁹⁷ implementada em Faxinal do Céu, e “[...] Sua função básica será a de assegurar a implantação de um recorrente processo de convergência das ações de capacitação docente e em gestão escolar. [...]”⁹⁸

Portanto, a Universidade do Professor, torna-se expressão centralizadora da política de desenvolvimento de recursos humanos e da melhoria da qualidade para formação de professores, que se constituem em dois componentes do **Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio**, que pressupõem investimentos na ordem de US\$ 31.186.823,32 e de US\$ 4.231.107,01 respectivamente, totalizando US\$ 35.417.930,33. A maior parte desses recursos será destinada para a atividade Capacitação dos Profissionais da Educação, no valor total de US\$ 28.947.323,32.

É necessário observar que somente os recursos previstos para a recuperação da área de 5.000 metros quadrados do CETEPAR, construído na década de sessenta, e a recuperação de 17.500 metros quadrados e mais a reforma de 2.180 metros quadrados da Universidade do Professor, conhecida como Faxinal do Céu, tomarão o equivalente a US\$ 9.020.000,00 dos recursos destinados ao PROEM.

Como argumento para justificar a organização da Universidade do Professor e dissimular o gerenciamento e treinamento ideológico centralizado, apesar da promovida descentralização das ações de execução e transferência de responsabilidades pedagógicas e financeiras para a comunidade local da escola, o projeto da Universidade do Professor se afirma na própria negação da afirmação de que “[...] Sua idéia básica é a de assegurar a unidade das bases comuns do sistema educativo, à medida em que a formação inicial dos profissionais de educação se encontra dispersa entre várias

⁹⁶ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:18.

⁹⁷ A Universidade do Professor foi implementada em Faxinal do Céu, cidade onde funcionava as instalações de um assentamento humano, construídas para dar suporte às obras da Usina de Energia Elétrica de Foz do Areia no Paraná.

⁹⁸ PARANÁ, SEED. *PROEM. Projetos Integrantes*. Curitiba, PR, 1996:51.

instituições de ensino superior e se pretende estimular a descentralização e diversificação das atividades de formação continuada.”⁹⁹

Novamente vamos encontrar uma justificativa dissimuladora da função da Universidade do Professor, ora propondo uma descentralização e diversificação das atividades de formação continuada, ora imputando às instituições de ensino superior “[...] a constituição das habilitações para o magistério, na maioria dos casos de modo distanciado e pouco consistente com as reais necessidades da educação básica.”¹⁰⁰ De formadoras de educadores, as universidades passam também a contribuir para a justificativa da ineficiência interna da política educacional, que estaria inadequada às reais necessidades de formação de profissionais.

A Universidade do Professor consagra-se na “[...] expressão da ideologia que subsidia a política educacional do Governo Lerner que é marcada pelo ideário neoliberal. [...]”¹⁰¹ Move-se, portanto, como uma agência articuladora e operacionalizadora do processo político-pedagógico e financeiro, contribuindo com o “[...] processo de convergência das ações de capacitação docente e em gestão escolar. [...]”¹⁰² Movimento este que pretende desqualificar política, pedagógica e financeiramente as instituições de ensino superior públicas no Estado. Contribuem com esse processo os Institutos Superiores de Educação Normal, propostos pelo MEC, para retirar das universidades a prerrogativa da formação de educadores para o ensino fundamental.

A maioria dos Cursos de Capacitação e Seminários de Atualização e Motivação para professores, promovidos em Faxinal do Céu, não foi desenvolvida pelas Universidades Estaduais ou pela UFPR. Na quase totalidade, os cursos e seminários foram desenvolvidos por outras instituições, principalmente empresas de consultoria educacional privadas, a custos excessivamente altos, considerando-se os custos dos cursos ofertados nas instituições de ensino superior públicas no Estado. De acordo com

⁹⁹ Ibidem., p. 51.

¹⁰⁰ Ibidem., p. 51.

¹⁰¹ FÓRUM PARANANENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. Relatório da 15ª Sessão Plenária. Políticas Municipais de Educação e Universidade e Formação de Professores. REIS, Luiz Fernando. & DEITOS, Roberto Antonio. (orgs.). Cascavel, PR: Unioeste, 1996: 53.

¹⁰² PARANÁ, SEED. PROEM. Projetos Integrantes. Curitiba, PR, 1996:51.

Relatório de Atividades do PROEM, de 1998, para o Seminário de Implantação do Novo Currículo do Ensino Médio foram gastos US\$ 204.008,44.

Além dessas condicionalidades contratuais especiais, que foram exigidas para comprovação, 120 dias após a assinatura do Contrato, outras foram estabelecidas como necessárias para o repasse de recursos pelo BID ao PROEM, como as **condicionalidades para o primeiro desembolso**, abaixo descritas:

a) Constituição legal dos Centros Técnico-Vocacionais Regionais.

Para **Subprograma Modernização da Educação Técnico-Vocacional**, apresentar ao BID provas da constituição legal desses Centros, condicionalidade estabelecida de acordo com o parágrafo 2.23 do Contrato de Empréstimo.¹⁰³

Este Subprograma transforma a educação técnica profissional no Paraná para sua oferta em nível pós-médio, através da instalação de onze Complexos de Educação Técnica; cinco nas áreas da indústria e serviços e seis, em agricultura e agroindústria.

Estão previstos investimentos de US\$ 34.700.000,00 para a adequação física e de equipamentos, além de estudos e consultorias para os onze Complexos, com o objetivo de qualificar a mão-de-obra para atender as demandas do mercado e dos Pólos de Desenvolvimento do Estado. A educação técnico profissional, a partir desses Complexos, atenderá em sua capacidade plena 13.000 alunos apenas, para uma rede de ensino médio com aproximadamente 500 mil alunos.

O Relatório de Atividades do PROEM, de 1998, aponta que os investimentos para a criação desses Centros foram inferiores ao previsto no planejamento, apresentando, entre valores correspondentes ao comprometido e realizado, investido apenas US\$ 232.902,92, o que significa 2,0% do total previsto para 1998, que foi de US\$ 11.505.789,00, e não atingindo 1% do total dos recursos do Subprograma. Não é por acaso que essas escolas, transformadas em Centros de Educação Técnico-Profissional, estão sem condições efetivas de funcionamento. A justificativa para esse alegado atraso foi a necessidade de elaboração do Plano de Educação Técnica

¹⁰³ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:20.

Profissional¹⁰⁴, que prevê investimentos, em 1999, para a educação no setor primário e secundário da economia, da ordem de US\$ 10.064.532,29, valor menor do que o previsto para 1998.¹⁰⁵

Uma das provas do atraso na implementação desses Centros e das implicações financeiras envolvidas, são as condições, por exemplo, em que se encontra o Colégio Polivalente Pedro Boaretto Neto, na cidade de Cascavel, transformado num dos Centros Tecnológicos, de atendimento de toda a região Oeste do Estado do Paraná, para o qual estavam previstos investimentos de R\$ 1.000.000,00. A Diretora deste suposto Centro Tecnológico, traduzindo manifestação da comunidade, dizia: *“O governo não honrou o compromisso assumido de montar os laboratórios, e não investiu um centavo sequer no pós-médio, nesse Centro Tecnológico que atenderia todo o Oeste do Paraná.”*¹⁰⁶

Essa situação, além da gravidade das suas conseqüências para o campo pedagógico e a qualidade educacional, demonstra atraso no cumprimento do cronograma de investimentos e o não desembolso de recursos pelo BID e da contrapartida do Estado, acarretando o pagamento de juros e encargos financeiros. O dinheiro fica depositado para o PROEM, em uma conta do BID em Washington, que cobra encargos, inclusive, por não estar ocorrendo o desembolso de acordo com o cronograma previsto.

Exemplo dessa situação foi o período em que o Contrato estava aprovado mas não assinado, em razão da tramitação no Senado, por conta dos senadores do Paraná, que discutiam as receitas insuficientes do Estado para assumir compromissos decorrentes de operações de crédito. Situação grave, e que favorece a transferência líquida de recursos, é a falta de contrapartida do Governo do Paraná pelo não cumprimento do cronograma de aplicação dos empréstimos já contratados. Até junho de 1997, o Estado pagou R\$

¹⁰⁴ Essa alegação para o atraso implementação das condições de funcionamento dos Centros de Educação Técnico-Profissional, foi a falta do Plano de Educação Profissional. Porém para criá-los legalmente e para a cessação das matrículas nos cursos profissionalizantes não foi necessário a existência do referido Plano e nem das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 01.06.98, ou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, aprovadas somente em 05.10.99.

¹⁰⁵ Ver dados sobre os investimentos realizados em 1998, para a implementação dos Centros de Educação Técnico-Profissional, em Relatório de Atividades do PROEM – 1998, Curitiba, PR, 1999: 07. Ver, também, sobre os investimentos previsto nos cursos do setor primário e secundário para 1999, em Documento sobre a Educação Profissional, s.d., s. p.

¹⁰⁶ GAZETA DO PARANÁ, Jornal. *Sem receber verbas Polivalente também pede socorro*. Cascavel, PR, 31 março de 1999, p. 13. (Gazeta do Iguaçu).

2.727.773,00 de taxa de permanência¹⁰⁷, em razão de atrasos nos cronogramas dos projetos.

b) Unidade de Coordenação do Programa – UCP

Apresentar ao BID provas do estabelecimento da UCP, composta de nove profissionais, selecionados com base no mérito e antecedentes, e que terão de desenvolver funções de direção, coordenação, gestão e administração, com o apoio da Superintendência de Educação, do Departamento de Ensino Médio, FUNDEPAR, Associação de Pais e Mestres (APM), CELEPAR e de consultores especializados. A UCP está subordinada diretamente ao Secretário de Educação; essa é uma condicionalidade estabelecida de acordo com o parágrafo 3.3 do Contrato de Empréstimo.¹⁰⁸ Esta condicionalidade efetiva a concepção centralizadora da parte do Governo Estadual e do BID no desenvolvimento do Programa.

A UCP foi concebida, nessa estratégia, para “[...] assegurar a eficiência e a eficácia dos processos de planejamento, implantação, monitoramento e avaliação das intervenções, em consonância com as normas e orientações emanadas do agente financiador – Banco Interamericano de Desenvolvimento.[...].”¹⁰⁹

A forma como estão organizadas a estrutura operacional e a organização política e financeira do Programa, demonstra que a descentralização deve ocorrer, nas escolas, através da absorção progressiva das responsabilidades pedagógicas e financeiras.

Uma das principais exigências do BID, para que se efetive a centralização no desenvolvimento de projetos, é a gestão financeira e política dos mesmos.

Uma das alegações dos técnicos dos Organismos Internacionais Multilaterais é a de que os administradores e responsáveis locais pelos projetos, são muitas vezes ineficientes no encaminhamento dos mesmos. Por exemplo, da parte dos técnicos vinculados ao Governo Brasileiro, aceita-se em parte essa alegação mas também remete-se, parte dela, ao rigor das normas desses organismos. Nunca se questiona o movimento

¹⁰⁷ BRASIL, SENADO FEDERAL. *Parecer no. 844, de 1997*. Brasília, DF, 1997: 27.

¹⁰⁸ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. No. de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:25.

¹⁰⁹ PARANÁ, SEED.PROEM. *Documento Síntese*. Curitiba, PR: 1996:64. (versão preliminar).

financeiro e suporte ideológico que congrega essas ações, e faz delas parte da dinâmica do processo de reprodução do capital e do chamado “risco sistêmico”.

No desenvolvimento do PROEM, essa questão está posta e faz parte do processo de materialização dos pressupostos ideológicos e da base financeira da política educacional proposta. A mesma

*Se respalda la autonomía financiera y administrativa a nivel escolar, aunque en grado moderado, dada la escasa capacidad con que actualmente se cuenta para absorber esas nuevas funciones. No obstante, a través de la capacitación de maestros, directores, administradores y técnicos de escuelas, y mediante el suministro de incentivos que premien la innovación y la administración de proyectos a nivel escolar, el Programa representa un avance hacia un cambio sistémico en cuanto a calidad y eficaz prestación de servicios de educación.*¹¹⁰

Os partidários dessa concepção sustentadora da política neoliberal, admitem o risco sistêmico¹¹¹, expresso na ocorrência de desequilíbrios financeiros e políticos. Esse processo liga-se umbilicalmente ao processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, dentro do movimento do capitalismo internacional.

As condicionalidades exigidas pelo BID, por exemplo, consolidam-se efetivamente em ações políticas e financeiras porque existem agentes internos concretos que as viabilizam e delas se beneficiam política e economicamente. O movimento do capitalismo em nível internacional consolida-se internamente porque existem determinações históricas concretas e singulares que as tornam possíveis, em nível nacional e local.

Nessa dinâmica, o PROEM foi concebido e está sendo operacionalizado. A UCP é um componente estratégico para o desenvolvimento desse processo.

¹¹⁰ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria en el Estado de Paraná*. No. de Operación 950/OC-BR. Washington, D.C., 1996:36.

Se respalda a autonomia financeira e administrativa em nível escolar, ainda que em grau moderado, dada a escassa capacidade com que atualmente se conta para absorver essas novas funções. Não obstante, através da capacitação de mestres, diretores, administradores e técnicos de escolas, e mediante o fornecimento de incentivos que premiam a inovação e a administração de projetos em nível escolar, o Programa representa um avanço fazendo uma mudança sistêmica quanto à qualidade e eficaz prestação de serviços de educação. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

¹¹¹ Ver sobre teoria sistêmica, em CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979. Ver, também, IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Para a UPC, estão previstos recursos no valor de US\$ 10.306.814,57, que estão inseridos na Administração do Programa, parte do **Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema**, com investimentos no valor de US\$ 20.295.736,24. Desses, da parte do BID, está previsto um desembolso de US\$ 4.088,383,12, e da contrapartida do Estado, US\$ 16.207.353,12. Esses valores comprovam que, para esse Subprograma, a contrapartida do Estado passa dos 80% dos investimentos previstos.

Na Administração do Programa, responsabilidade da UPC, conforme dados constantes do Relatório de Atividades de 1998, foram gastos US\$ 1.860.521,91, sendo que US\$ 1.500.000,00 foram gastos com pessoal, através do Convênio SEED/PARANATEC.

Na consultoria, foram gastos US\$ 21.115,11. No Regulamento Operativo está previsto ainda que, para a contratação de consultoria internacional – pessoa física, o Estado poderá, de acordo com os termos de referência, custear diretamente as despesas de hotéis e passagens¹¹². Dessa forma, são transferidas para outras fontes os pagamentos diretos do Programa.

Esses dados caracterizam situações que comprovam a privatização na gestão do Programa. A SEED, com uma estrutura organizacional e pedagógica enorme, cria gestões paralelas dentro da própria estrutura organizacional e com isso transfere recursos públicos, a partir da gestão privada do espaço público. É uma demonstração exemplar da intensificação do estado privado, acobertado por ações públicas, dissimuladas ideologicamente, e segundo os reais interesses hegemônicos internos e externos.

c) Acordo Interinstitucional entre SEED e FUNDEPAR e Vigência do Regulamento Operativo.

Apresentar ao BID provas dessas condicionalidades, estabelecidas de acordo com os parágrafos 3.3 e 3.4 do Contrato de Empréstimo.¹¹³

¹¹² PARANÁ, SEED. *PROEM. Regulamento Operativo*. Curitiba, PR, s.d., p.11.

¹¹³ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. No. de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:25.

O Acordo que estabelece o Convênio entre a SEED e a FUNDEPAR¹¹⁴ foi organizado, através da Comissão de Obras do PROEM, de duas formas: uma refere-se ao convênio de repasse de recursos para as APM's executarem as obras de recuperação e ampliação dos estabelecimentos estaduais, e a outra executada através do Convênio com a FUNDEPAR, para obras consideradas mais complexas e que exigem maior volume de dinheiro.

Para a execução de obras de reforma, adequação e ampliação das escolas estaduais de ensino médio, a SEED/PROEM exigiu a adesão das escolas e APM's no Programa. Esse processo de descentralização privatista e de descompromisso do Estado para com a educação se consumou através da assinatura de Convênios de Cooperação Financeira com a SEED, que estabelece, dentre outras, que são obrigações da APM:

- a) *Efetuar a execução dos serviços conforme objeto previsto na Cláusula Primeira, utilizando-se de procedimento competitivo de cotação de preços, com no mínimo 3 (três) proponentes para a escolha da proposta mais vantajosa para a escola, devendo o proponente apresentar, obrigatoriamente, um engenheiro responsável. [...];*
- b) *Apresentar a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos e os provenientes da aplicação no mercado financeiro, ao Tribunal de Contas do Estado do Paraná, protocolando-a junto ao NRE.*¹¹⁵

Dentre as exigências para a ampliação dos estabelecimentos está a construção de duas salas com módulos padrão de 224,00 m², para instalação da biblioteca escolar e do laboratório de informática, com entrada independente do estabelecimento escolar. Só para a área de informática, assunto já mencionado anteriormente neste capítulo, foram gastos aproximadamente 12 milhões de dólares, em aquisição de computadores, impressoras e acessórios para os laboratórios.

¹¹⁴ A FUNDEPAR – Fundação Educacional do Paraná foi criada em 1962, para onde as decisões políticas em matéria educacional eram encaminhadas, e onde o clientelismo ficou como que encoberto. Estudos onde são mostrados as ações políticas, financeiras e educacionais da FUNDEPAR podem ser encontrados em CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 1991. P. 230-262. Ver, também, MACHADO, Lia Zanotta. *Estado, Escola e Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983. Ver, ainda, sobre a FUNDEPAR, em SILVA, Katia P. da., RODRIGUEZ, Vicente. *Novos Padrões de Gestão Educacional no Paraná: As Associações de Diretores das Escolas Estaduais*. In: XAVIER, Antonio Carlos da R., MELLO, Guiomar Namó, SOBRINHO, José Amaral., SILVA, Rose Neubauer da. (orgs.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília, DF: IPEA, 1995.

¹¹⁵ PARANÁ, SEED. *PROEM. Manual de Instruções*. Curitiba, PR: Anexo I, Minuta de Convênio, s.d., p. 18.

Para a aquisição dos equipamentos e materiais de informática, o governo organizou em Faxinal do Céu, em julho de 1998, a Feira de Informática. Participaram representantes de 918 escolas, que puderam sentir o gosto do “mercado” ao terem “total” liberdade para negociar com as empresas, organizando inclusive “grupos” para ter maior “poder” na hora da aquisição dos equipamentos.

Nessa Feira, foram adquiridos 7.702 microcomputadores, 1824 impressoras, mais mobiliário e acessórios, para atender 446.847 alunos da rede pública de ensino; número de alunos correspondente a 36% do total de alunos de acordo com censo escolar de 1998.¹¹⁶ Somente com o Planejamento e Organização da Feira foram gastos US\$ 146.296, 97.¹¹⁷

Se o objetivo fosse mesmo equipar as escolas, o Governo, com o auxílio de uma equipe pedagógica e técnica e, com a participação, por exemplo, da CELEPAR, especializada na área, provavelmente teria custos menores. Mas o objetivo além de ideológico, é também financeiro. Trata-se da transferência de recursos para o setor privado, e de para criar “práticas inovadoras de gestão”, transferindo gradativamente para as escolas o processo de execução, gestão e produção das fontes de financiamento, desresponsabilizando o Estado para com a educação. Dado os propósitos para os quais se concebem essas “práticas”, elas não poderiam ser diferentes do que ocorre na prática.

As obras de recuperação, ampliação e adequação das escolas estaduais para a educação geral estão dentro do **Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio**, e fazem parte da componente Insumos para Otimização. Outras obras de infraestrutura estão previstas em outras componentes; obras para infraestrutura da SEED, obras para complexos educacionais para formação de professores e obras para Educação Técnica Profissional.

¹¹⁶ Ver, GAZETA DO POVO, Jornal. *Computador é artigo de luxo nas escolas públicas*. Curitiba, PR, 12 de abril de 1999, 5ª página. Nessa matéria constam dados da FUNDEPAR, afirmando que na disputa por um computador estão 398 alunos. Para a APP-Sindicato, segundo seu Presidente, Professor Romeu Gomes de Miranda, a média de alunos por equipamento não é de 400 – como mostra o censo escolar de 98 – e sim de aproximadamente 2,5 mil. Ainda, de acordo com dados do censo escolar realizado pela FUNDEPAR, em 1998, o número de estabelecimentos estaduais de ensino público, correspondia a 2.134 e 1,27 milhão de alunos. O total de estabelecimentos, incluindo federais, municipais e particulares, correspondia a 9.851 estabelecimentos escolares e 2.270.600 alunos.

¹¹⁷ Ver, PARANÁ, SEED. *PROEM. Relatório de Atividades de 1998*. Curitiba, PR, 1999.

Para a componente Insumos para Otimização, os recursos para adaptação física e infra-estrutural para a rede de escolas secundárias de educação geral somam US\$ 80.249.704,79. Esse valor em obras do ensino médio geral, somados aos outros setores, como educação técnica profissional e outras obras de infra-estrutura, totalizam US\$ 120.328.774,52. Esse valor ultrapassa 50% dos recursos totais do Programa.

Os recursos comprometidos com obras para as 579 escolas de ensino médio geral, através do convênio com as APM's, correspondia a US\$¹¹⁸ 43.422.982,00, em 31 de dezembro de 1998, de acordo com o Relatório de Atividades do PROEM, deste mesmo ano, datado de fevereiro de 1999. O montante de recursos destinados ao PROEM, tanto do BID, como do Governo, estão centrados em investimentos de infra-estrutura, equipamentos e material pedagógico. Parece-me, que são os setores onde se pode mais facilmente justificar, transferir e reproduzir o capital.

Esta situação é mais um indicativo de que o processo de direcionamento do Programa medeia a transferência de responsabilidade direta das obras e atividades desenvolvidas na escola, referentes às componentes constantes da política educacional, consubstanciada no Programa e nas condicionalidades requeridas pelo BID, através do Contrato de Empréstimo.

Dentre as condicionalidades para a operacionalização, existe o Regulamento Operativo, onde são estabelecidos os termos e condições que regerão a execução das atividades previstas, o envolvimento de entidades financiadoras, executoras e participantes, assim como os critérios e regras de financiamento e elegibilidade do Programa. O Regulamento Operativo torna-se, portanto, um instrumento onde são visualizados e operacionalizados as condicionalidades técnico-pedagógicas, econômicas, financeiras e ambientais, propostas e previstas para o Programa. Prova disso foi a redefinição dos cursos profissionalizantes. No Regulamento Operativo, estavam previstas “[...] mejoras en la eficiencia interna y la eliminación de los cursos técnicos que se ofrecen dentro de la secundaria.”¹¹⁹

¹¹⁸ Taxa de conversão US\$ 1,21.

¹¹⁹ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado de Paraná. Número de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:26.

[...] melhoras na eficiência interna e na eliminação dos cursos técnicos que se oferecem dentro do secundário. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

No Regulamento Operativo são enumeradas as competências da UCP e os compromissos da FUNDEPAR, através do convênio com a SEED. A obrigatoriedade de apresentação e definição anual do Plano Operativo, como um instrumento de planejamento e programação dos investimentos que serão realizados, e que deverá ser apresentado ao BID, dentro dos primeiros sessenta dias de cada ano, com uma avaliação das atividades já realizadas, tendo como referência os indicadores de progresso assinalados no Marco Lógico do Programa.¹²⁰

Ainda no Regulamento Operativo são nominadas a operacionalização das condicionalidades referentes ao acompanhamento e monitoramento onde, com a utilização do sistema de informação computadorizado, serão avaliadas e descritas as atividades desenvolvidas, tendo como referência o Marco Lógico do Programa. A Representação do BID em Brasília tem, através da UCP, acesso permanente a esses dados.

Nesse documento, também está previsto o momento da Avaliação do Médio Termo¹²¹ (ex post), que significa a realização de uma revisão do Programa, quando o mesmo já tenha comprometido 80% dos recursos previstos, com o objetivo de analisar o seu impacto no desenvolvimento do setor educacional.

São também enumerados alguns dos aspectos gerais necessários à realização de licitações e contratações, para aquisição de bens e serviços, tais como obras, equipamento, material pedagógico e consultorias.

Com relação ao desembolso e registros financeiros, o Regulamento Operativo estabelece a nomeação do BANESTADO como o seu agente financeiro, com abertura de uma conta especial, na qual serão depositados os recursos destinados ao Programa.

¹²⁰ O Marco Lógico do Programa faz parte do Contrato de Empréstimo, como Anexo II, servindo como elemento de referência para avaliar o desempenho do Programa. Nele são indicados os objetivos globais do Programa, os indicadores verificáveis por Programa terminado, os meios adotados para verificação e as metas propostas.

¹²¹ Além dessa avaliação, que ocorre quando o Projeto já está em uma fase mais avançada, ocorrem periodicamente e sistematicamente outras avaliações do Programa. Exemplo dessa sistemática foi a Avaliação realizada pelo Banco Mundial e BID referentes ao PQE e PROEM divulgadas pela imprensa. Exemplo, ver, O PARANÁ, Jornal. *Banco Mundial e BID avaliam PQE e PROEM – Técnicos estrangeiros vieram ao Paraná para avaliar os avanços do PQE e do Proem, programas financiados por essas instituições*. Cascavel, PR: Domingo, 18 de abril de 1999: 21. (Educação).

Mas, para que esses desembolsos ocorram em favor do órgão executor, devem estar devidamente justificados com base na programação financeira. O desembolso, portanto, está condicionado ao cumprimento das condicionalidades constantes do Contrato de Empréstimo. Por isso, *“Caso a UCP detecte irregularidades nos procedimentos aplicados, informará ao BID sobre as mesmas. Com base nas irregularidades que lhe forem comunicadas pela UCP, ou nas que ele próprio identificar, o BID poderá, ao seu critério, adotar medidas corretivas como a suspensão do financiamento para a atividade correspondente.”*¹²²

O Contrato de Empréstimo prevê que os recursos do Programa, somados a contrapartida local e o financiamento do BID, seriam desembolsados da seguinte maneira: em 10% no primeiro ano, 25% no segundo, 36% no terceiro, 23% no quarto, e 6% no quinto.

Ao tratar da capacidade do Estado do Paraná para investimento na contrapartida local, equivalente a US\$ 122 milhões, a Assembleia Legislativa do Estado aprovou, em outubro de 1995, US\$ 11 milhões como financiamento para o primeiro ano do Programa.

No Contrato de Empréstimo, avaliava-se que, de acordo com o orçamento total para a educação de 1995, correspondente a US\$ 898 milhões, os recursos de contrapartida para o primeiro ano representaria menos de 1,3% do total, e 8% dos propostos para a educação secundária. E que, portanto, havia sólida situação financeira do Estado do Paraná.¹²³

Verificamos que a previsão de custos para o desenvolvimento dos Subprogramas, componentes e projetos do PROEM, definidos em julho de 1996¹²⁴, foram mantidos de modo geral. Porém, ocorreram diversas alterações nas ações propostas no Cronograma Físico de Implantação do PROEM definidas nesta data, comparando-as com o Cronograma de Trabalho por Subprogramas e Atividades Previstas no PROEM, e com o

¹²² PARANÁ, SEED. *PROEM. Regulamento Operativo*. Curitiba, PR, s.d., p.18.

¹²³ Contestações, defesas e dados sobre a situação financeira do Estado do Paraná, verificadas e discutidas no momento da aprovação do Contrato de Empréstimo do PROEM, ver BRASIL, SENADO FEDERAL. *Parecer no. 844*. Brasília, DF, 1997. Ver, também, BRASIL, MINISTÉRIO DA FAZENDA. *E. M. número 592/MF*. Pedro Sampaio Malan. Brasília, DF., 06 de dezembro de 1996; BRASIL, SENADO FEDERAL. *Resolução número 134*. Presidente Antonio Carlos Magalhães. Brasília, DF, 1997.

¹²⁴ PARANÁ, SEED. *PROEM. Documento Síntese*. Curitiba, PR, 1996: 70-77. (versão preliminar).

Cronograma de Investimentos por Subprograma e Fonte de Financiamento, de acordo com o Relatório de Atividades do Programa¹²⁵.

Tomando-se como referência o constante nesses Cronogramas e verificando os Gastos de 1998 por Subprograma, Componente e Atividade e Fonte de Financiamento, podemos constatar, por exemplo, no **Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional**, um atraso no cumprimento dos prazos e, conseqüentemente, do desembolso do BID e da contrapartida do Governo do Estado.

Para este Subprograma, de acordo com as ações propostas no Cronograma de 1996, estavam previstas ações de recuperação e ampliação de espaços físicos para a implantação do Centros de Educação Técnica Profissional, e também de estudos, avaliações e aquisições de equipamentos, distribuídos para os cinco anos de implantação do Programa.

No Cronograma de 1996, as obras de infra-estrutura, para os 11 Centros, estavam previstas para realização nos primeiros quatro anos do Programa, e a aquisição de equipamentos e material bibliográfico distribuídos para os últimos quatro de implantação do Programa. Se considerarmos o Cronograma, de acordo com o Relatório de 1998, podemos verificar que a previsão definida para a implantação dos 11 Centros ficou a seguinte: 1998 (Ano 1), 1999 (Ano 2), e 2000 (Ano 3). Levando-se em conta esses dados, e considerando os gastos com o **Subprograma de Educação Técnica Profissional**, demonstrado no referido Relatório, verifica-se que ficou inferior a 1% do total previsto no Contrato de Empréstimo, e os gastos constantes no Estudo para a Educação Profissional, para o ano de 1999, para cursos no setor primário e secundário da economia, no valor de R\$ 10.064.532,29.

De acordo com o Contrato de Empréstimo, é possível projetar o seguinte cronograma de desembolsos, conforme Quadro 08 abaixo a seguir:

¹²⁵ PARANÁ, SEED. *PROEM – Relatório de Atividades de 1998*. Curitiba, PR, fevereiro de 1999.

QUADRO 08

Desembolso do BID e Contrapartida do Estado (em dólares)

ANO/%	Desembolso do BID (45% do total)	Contrapartida Estado (55% do total)	Total
1998 (Ano 1 – 10%)	10.000.000,00	12.200.000,00	22.200.000,00
1999 (Ano 2 – 25%)	25.000.000,00	30.500.000,00	55.500.000,00
2000 (Ano 3 – 36%)	36.000.000,00	43.920.000,00	79.920.000,00
2001 (Ano 4 – 23%)	23.000.000,00	28.060.000,00	51.060.000,00
2002 (Ano 5 – 06%)	6.000.000,00	7.320.000,00	13.320.000,00
Total - 100%	100.000.000,00	122.000.000,00	222.000.000,00

Fonte: BID. *Operación Número 950/OC-BR*. Washington, D. C., 1996. (Elaboração do quadro por Roberto Antonio Deitos).

Portanto, analisando e verificando os dados apresentados acima e os Investimentos previstos para 1999, para o Subprograma Modernização para a Educação Técnica Profissional, apenas se confirma o atraso no cumprimento do Cronograma e no desembolso do BID e da contrapartida do Governo do Estado, o que gerou maiores encargos no pagamento da dívida com o BID, conforme os dados expostos no Quadro número 09, a seguir, pode-se deduzir que estamos efetivamente pagando, também, juros pelo atraso no cumprimento do cronograma.

QUADRO 09

Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional (valores em dólares)

Cronograma Aprovado				Gastos executados e previstos		
Ano	BID	Local	Total	BID	Local	Total
1996/97	00	00	00	149.839,39	175.898,42	325.737,81
1998	5.749.332,49	5.756.456,92	11.505.789,41	125.338,01	107.564,91	232.902,92
1999	5.996.993,97	6.185.643,09	12.182.637,06	3.749.514,85	4.582.741,05	*8.332.255,90
2000	5.424.781,17	6.412.030,02	11.836.811,19	----	----	----
2001	0,00	400.000,00	400.000,00	----	----	----
2002	0,00	171.000,00	171.000,00	----	----	----

Fonte: PARANÁ, SEED. *PROEM. Relatório de Atividades de 1998*. Curitiba, fevereiro, 1999.

*Este dado, constava da previsão de gastos para o ano de 1999.
(Elaboração do quadro por Roberto Antonio Deitos)

O Quadro 09, acima apresentado, comprova que os gastos efetuados com o **Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional**, somados os valores de 1996 a 1998, já executados e os valores previstos pelo cronograma do Programa, constante do Contrato de Empréstimo, se resumiram a apenas US\$ 558.640,73 dos US\$ 11.505.789,41. Portanto, não foram investidos, até 1998, US\$ 10.947.148,68, considerando somente do montante previsto para esse Subprograma.

No conjunto dos Subprogramas do PROEM, a relação dos gastos entre o realizado e comprometido em 1998, os de desembolso do BID foram US\$ 43.876.023,84, e os da contrapartida do Estado, de US\$ 15.525.320,54. O aprovado no Cronograma eram de US\$ 78.340.035,00. Dos valores da parte do realizado e comprometido, em 1998, correspondentes a US\$ 59.401.344,38, a contrapartida do Estado do Paraná foi de aproximadamente 27% dos 55% obrigatórios, ou seja, o Estado não investiu US\$ 17.145.419,20, alegando que isso fez parte de uma revisão do Plano Operacional Anual. Ocorre que a parte do desembolso do BID ficou depositada à disposição do Estado e, por falta de contrapartida, o dinheiro não é sacado; nesse caso, pagam juros pelo atraso no cumprimento do cronograma de investimentos previstos.

O Contrato de Empréstimo do PROEM com o BID, em síntese, estabelece condicionalidades financeiras específicas, nos seguintes termos:

- a) Desembolso do BID 100 milhões de dólares;
- b) Contrapartida do Estado do Paraná 122 milhões de dólares;
- c) Prazo de amortização de 25 anos. De acordo com as condicionalidades contratuais, aprovadas no Senado Federal, o valores correspondente ao pagamento do principal (100 milhões de dólares) , será amortizado a partir do último desembolso, a partir do primeiro semestre de 2003 e a última parcela para o ano de 2022.
- d) Período de carência de 5 anos;
- e) Período de compromisso de 4 anos;
- f) Período de desembolso de 5 anos;

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

- g) Tipo de juros: variável¹²⁶. O Senado Federal aprovou que os juros para o empréstimo do PROEM, que teriam vencimentos a partir do primeiro semestre de 1998, incidem “[...] sobre os saldos devedores diários do empréstimo a uma taxa anual para cada semestre a ser determinada pelo custo dos empréstimos qualificados tomados pelo BID durante o semestre anterior, acrescida de uma percentagem anual, que o BID fixará periodicamente de acordo com sua política sobre taxa de juros.”¹²⁷

Além dos juros anuais, que variam de acordo com a captação e taxas correspondentes ao custo dessa captação no mercado internacional, há o acréscimo de um *spread* de 0,5%.¹²⁸

- h) Taxa de inspeção e vigilância de 1%. Esta taxa corresponde a 1% do valor do empréstimo, no caso do PROEM o equivalente a US\$ 1.000.000,00. Essa quantia é desembolsada, ingressando diretamente na conta do BID, independente de solicitação do devedor.
- i) Taxa de comissão de crédito de 0,75%. Essa taxa é um percentual fixo (0,75%), incidente sobre o saldo de recursos não desembolsados no ano.

Esses são os termos base; afora isso, existem pelo menos mais duas condicionalidades financeiras complicadoras para os devedores. Uma delas, devido à desvalorização do dólar em relação a cesta de moedas¹²⁹; a outra, referente aos juros devidos ao atraso dos projetos e conseqüentemente, dos desembolsos.

O valor do desembolso do BID, 100 milhões de dólares, são provenientes, de acordo com o Contrato de Empréstimo, parágrafo 2.34, do capital ordinário do Banco. Além disso, o Programa não se constitui numa inversão orientada para a redução da pobreza, conforme prevê o parágrafo 4.26 do Contrato de Empréstimo, e sim para o

¹²⁶ Essa sistemática de juros, adotada pelo BID, é a mesma adotada pelo BIRD, e a variação dos juros anuais aplicados é praticamente igual. Para maiores informações sobre essas taxas de juros, ver, ARAÚJO, Aloísio Barboza de. *O governo brasileiro, o Bird e o Bid: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro: IPEA, 1991. (Série IPEA, 131). Ver, também, SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida Pública Externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 1999. (Texto para discussão número 642).

¹²⁷ BRASIL, SENADO FEDERAL. *Parecer Número 844*. Brasília, DF, 1997: 16.

¹²⁸ Segundo, SOARES, Ricardo Pereira, ocorreram alterações de acordo com dados do Banco Mundial, sobre essa taxa, que eram de 0,5%, e passaram para 0,75% a.a., “[...] e isso deverá elevar a taxa de juros efetiva dos empréstimos.” (1999:34).

incremento da equidade social.¹³⁰ Equidade, portanto, para o BID e outros organismos multilaterais, como o BIRD e FMI significa efetivamente aceitar as diferenças sociais como naturais. Equidade, portanto, não significa, na dinâmica capitalista, igualdade social; aliás, nunca significou.

Com relação aos valores constituintes do empréstimo do BID para o PROEM, o mesmo faz parte de um conjunto de operações de financiamento para o Brasil, aprovados a partir de 1995, onde

*[...] o Banco deveria procurar apoiar a nova estratégia governamental de desenvolvimento com uma meta de US\$ 6 bilhões em empréstimos durante os próximos três anos, a partir de junho de 1995, data que corresponde à recente Missão de Programação, que estabeleceu o programa operativo do Banco com o novo governo. A maior parte deste programa, portanto, terá que ser processada em 1996, para refletir o ciclo político do governo. Enquanto que se estima que US\$ 1,5 bilhões de novos empréstimos serão aprovados durante 1995, as iniciativas principais dos novos governos federal e estaduais só serão tratados em 1996, alcançando o máximo de US\$ 2 bilhões naquele ano.*¹³¹

O recursos utilizados pelo BID são oriundos dos diversos fundos geridos pelo Banco e dos recursos captados nos mercados financeiros internacionais.

O empréstimo para o financiamento do PROEM foi realizado com recursos do capital ordinário e não com recursos do Fundo de Operações Especiais¹³², como não o

¹²⁹ A cesta de moedas (conhecida como *pooled loans*), passou a vigorar a partir de junho de 1980, no período da crise da dívida, quando os juros foram aumentados pela decisão unilateral dos EUA., afetando enormemente os países periféricos.

¹³⁰ BID. *Programa de Mejoramiento de la Educacion Secundaria en el Estado do Paraná. Número de Operación 950/OC-BR*. Washington, D.C., 1996:24 e 40.

¹³¹ VIANNA JR, Aurélio (org.). *A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos. Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998:188.

¹³² Os recursos para financiamento do PROEM, e da maioria dos empréstimos concedidos ao Brasil, não são oriundos dessas condições. Para os empréstimos concedidos através deste Fundo, as condições são diferenciadas dos concedidos com recursos do capital ordinário. Os juros variam de 1% a 4%, conforme a natureza do projeto e o grau de desenvolvimento do país mutuário, com períodos de carência de 5 a 10 anos. Para os cinco países de menor desenvolvimento relativo, a taxa de juros aplicada foi de 1% para os primeiros, em 10 anos, e 2%, a partir de então, com prazo de amortização de 40 anos e período de carência de 10 anos. Ver, BID. *Informações Básicas 99*. Washington, D.C., 1999.

são a maioria dos empréstimos do Brasil contraídos com o BID.¹³³ Portanto, nessas condições,

*[...] Os empréstimos com recursos do capital ordinário têm prazos de amortização de 15 a 25 anos e taxas de juros que refletem os custos para o Banco dos recursos captados nos mercados financeiros internacionais. O método para calcular a taxa de juros variável do Banco, que se baseia num fundo comum de moedas, consiste em ajustar uniformemente a taxa de juros aplicável aos saldos pendentes de todos os empréstimos desde 1º de janeiro de 1990. Dessa maneira, todos os mutuários partilham por igual o custo e os benefícios das variações da taxa de câmbio. A taxa variável é a fixada no momento do desembolso têm a mesma margem sobre o custo das captações, que foi 0,5% em 1998. A taxa de juros variável aplicada aos saldos pendentes dos empréstimos denominados em moedas do fundo comum foi 6,62% no primeiro semestre de 1998 e de 6,68% no segundo. O juro sobre os novos desembolsos de empréstimos com taxa fixada no momento do desembolso foi de 6,80% no primeiro semestre e de 6,18% no segundo.*¹³⁴

Dessa forma, os recursos do capital ordinário, captados no mercado internacional, constituem a chamada “cesta de moedas” formadora dos créditos dos empréstimos. Portanto, uma cesta de moedas pode ser constituída, por exemplo, por marcos, ienes, e francos suíços, muitas vezes com maiores valorizações em relação ao dólar. Entretanto, todos os empréstimos estão “[...] sujeitos à sistemática de conversão do empréstimo do dólar dos EUA para unidades da cesta de moedas (conhecido como *pool units*) realizada na data de cada operação (desembolso e/ou pagamento) pela paridade do dia da cesta de moedas (conhecida como *pool unit value*), não se admite a existência de diferentes cestas de moedas.”¹³⁵

Essas condicionalidades impõem ao país mutuário os prejuízos do dólar em relação a cesta de moedas. Portanto “[...] Desse modo, o país devedor perde flexibilidade na administração de suas reservas cambiais e arca com o custo de transação por operar com moedas de que não dispõe.”¹³⁶

¹³³ Ver, ARAÚJO, Aloisio Barbosa de., 1991. Ver, também, SOARES, Ricardo Pereira., 1999.

¹³⁴ BID. *Informações Básicas 99*. Washington, D.C., 1999: 21.

¹³⁵ SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida Pública Externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 1999: 24. (Texto para Discussão, 642). (grifos do autor).

¹³⁶ *Ibidem.*, p. 09.

O estudo de Ricardo Pereira Soares, ao analisar diversos empréstimos do Brasil com o BIRD, mostra, em razão da dinâmica das cestas de moedas e dos atrasos no desembolso, que efetivamente

*Os juros adicionais foram desdobrados em dois componentes. Um, devido à desvalorização do dólar em relação à cesta de moedas. Este foi estimado, em média, em 4,3% a.a. O outro, que nomeamos de juros devido a atrasos, foi estimado em 3,7% a.a. A constatação de que os atrasos estão onerando significativamente os empréstimos surpreende, tanto por não ter sido considerada anteriormente pelos técnicos que analisaram esses contratos, quando pela grande variação da taxa de juros por atraso de um empréstimo para o outro; a menor foi estimada em 2% e a maior, em 10% a.a.*¹³⁷

Esses fatores têm contribuído para a transferência líquida de recursos para os países centrais¹³⁸, hegemônicos em nível internacional, agravando ainda mais a situação dos devedores.

*Al G-7 corresponde la tarea de coordinar la política económica de las potencias industriales: Estados Unidos, Alemania, Japón, Inglaterra, Italia, Francia y Canadá. Las tasas de interés, las cotizaciones de las valutas nacionales, las políticas del Banco Mundial y del FMI son variables del orden mundial económico que maneja este grupo.*¹³⁹

Com relação à sistemática de desembolsos, o mesmo estudo de Ricardo Pereira Soares, sobre os empréstimos do BIRD para o Brasil, de 1980 a 1997, demonstra que os setores sociais, incluídos aí educação e saúde, tiveram progressivamente aumentado o

¹³⁷ SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida Pública Externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil*. Brasília, DF, IPEA, 1999:36.

¹³⁸ Consideramos como países centrais, no processo de concentração da hegemonia capitalista, os Estados Unidos da América, a Inglaterra, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão. A esse respeito, ver, LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 1998. (mimeo.). Ver, também, CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

¹³⁹ CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. *La Sociedad global – Educación, Mercado y Democracia*. México: Contrapuntos, Joaquín Mortiz, 1995: 68.

Ao G-7 corresponde a tarefa de coordenar a política econômica das potências industriais: Estados Unidos, Alemanha, Japão, Inglaterra, Itália, França e Canadá. As taxas de juros, as cotizações dos valores nacionais, as políticas do Banco Mundial e do FMI são variáveis da ordem mundial econômica que maneja este grupo. (Trad. por Roberto Antonio Deitos).

tempo de desembolso dos empréstimos, apesar da retórica da necessidade do tratamento como setores prioritários para contratação de novos empréstimos, quais sejam,

*[...] agricultura, saúde, educação meio ambiente e abastecimento d'água são justamente os setores que levam, em média, mais anos para completar o total desembolso do empréstimo. [...] Nesse sentido, cabe comentar que a média do Brasil é de oito anos, enquanto os empréstimos para a área de agricultura e de saúde levam, em média, nove anos e meio para o integral recebimento dos recursos contratados. Por isso, os novos empréstimos (os que estão sendo contratados pelo país de 1997 em diante) demorarão mais tempo para o total desembolso do empréstimo.*¹⁴⁰

O estudo de Ricardo Pereira Soares, sobre a “*Dívida Pública Externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil*”, corrobora a tese de que o endividamento e financiamento externo têm gerado um processo de transferência líquida de recursos para a reprodução do capital em nível internacional, concomitantemente à articulação política e ideológica que ocorre para o desenvolvimento de projetos.

Desse modo, afirma que a principal conclusão do seu estudo

*[...] é a de que os empréstimos setoriais do Banco Mundial não devem ser considerados como uma possibilidade eficaz de captação de recursos externos, mesmo no momento atual de crise financeira, no qual o país tem dificuldade em realizar captações no mercado internacional. Esses financiamentos, além de terem custo efetivo elevado, são internados no país ao longo de vários anos e em percentual muito inferior ao esperado. [...] Enfim, as justificativas para a contratação de recursos do BIRD – as de que estes são necessários e vantajosos – não foram confirmadas pelo estudo. Em outras palavras, o governo precisa se preocupar mais com a dívida gerada por esses empréstimos.*¹⁴¹

Esses fatores demonstram que a lógica é a da transferência líquida de recursos para a reprodução do capital em nível internacional. Desse modo, os financiamentos para o setor educacional estão inseridos no conjunto dos financiamentos para os outros setores e atividades de infra-estrutura, e da economia de modo geral. Ou seja, participa do conjunto dos empréstimo, da mesma dinâmica da subordinação e articulação econômica, condição do capitalismo e geradora do paradoxo do subdesenvolvimento, ou seja, os recursos dos países pobres são cada vez mais carreados para os países ricos.

¹⁴⁰ SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida Pública Externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil*. Brasília, DF, IPEA, 1999:32.(Texto para discussão, 642).

¹⁴¹ Ibidem., p. 36-37.

Confirma essa situação, a seguinte afirmação: *“Somados os anos do período 1982-1990 – o da ‘crise da dívida’-, a América Latina transferiu recursos líquidos para o ‘resto do mundo’ num total de 221 bilhões de dólares (dos quais 75 do Brasil, 33 da Argentina e 72 do México), mas o saldo acumulado de sua dívida externa passou de 116 bilhões de dólares em 1979 para 574 bilhões de dólares em 1995.”*¹⁴²

O Brasil é o principal tomador de recursos do BID, “[...] tendo recebido até 1993 um total acumulado de US\$ 9.7 bilhões, consumindo historicamente uma média de 15% dos empréstimos totais do BID, percentual que se mantém nos últimos anos.”¹⁴³ Isso indica que esses valores são significativos, mas relativamente, pois se trata apenas de um organismo multilateral, afóra as relações diretas com outras agências e o capital privado. Mas são relações financeiras significativas e contribuem para a transferência líquida de recursos do Brasil para o exterior. Nesse “bolo”, estão incluídos os financiamentos para os setores educacionais. Portanto, também o BID contribui com o processo de endividamento e transferência de recursos líquidos do país, juntamente com outros organismos e instituições financeiras e econômicas internacionais. Nesse processo, é que *“[...] o Banco Mundial e o BID têm sido responsáveis pela transferência líquida de recursos do Brasil para o exterior. Ou seja pagamos mais juros e amortizações do que estes desembolsam de novos empréstimos[...]. Só no período 1988/93, essa transferência foi de mais de 7 bilhões de dólares, ou seja, quase 18% do total de US\$ 41 bilhões que saíram do país no período.”*¹⁴⁴

Ou ainda, de acordo com o estudo de Ricardo Pereira Soares, referente a alguns empréstimos do BIRD ao Brasil, foi possível verificar que *“[...] Em síntese, em todo o período (1980 a 1997), o país realizou pagamentos de US\$ 17,1 bilhões e teve recebimentos de US\$ 14, 3 bilhões. Desse modo, foram transferidos US\$ 2,8 bilhões ao*

¹⁴² CANO, Wilson. *Introdução à economia: uma abordagem crítica*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998:103. (biblioteca básica).

¹⁴³ SOARES, Maria Clara Souto. *A importância dos bancos multilaterais na conjuntura atual*. In: Seminário “Banco Mundial e BID no Brasil: perspectivas de ação para a sociedade civil.” Brasília, DF, 21 de março de 1995: 12. (mimeo).

¹⁴⁴ *Ibidem.*, p. 11.

*BIRD. Além disso, esses empréstimos deixaram o país com uma dívida, em 31/12/97, de US\$ 5,3 bilhões.*¹⁴⁵

Dessa forma, fica evidenciado que tanto o BIRD como o BID, agentes financeiros e também ideológicos do capitalismo internacional, movem-se sob o controle dos países do G-7. Portanto, o movimento do capital internacional, sob a hegemonia desses países, articula no processo tratamento materialmente diferenciado, no conjunto das relações de produção e reprodução de capital, e da existência dessas sociedades. Portanto, historicamente, insere-se nesse processo o financiamento para educação no Brasil. Visto que

*O grau de dependência econômico-financeira da economia brasileira, transfigurada em interdependência das Nações, pela força da persuasão ideológica, apresenta como inexorável e universal as desregulamentações das relações econômicas, financeiras, comerciais e trabalhistas, que mediante às concessões monetárias dos empréstimos para a educação escolar, desde os anos 50, entrelaçam e vinculam as ajudas externas para o desenvolvimento, e as ajudas externas para a educação escolar brasileira, concedidas pela USAID e pelo BIRD. Portanto, é este entrelaçamento, que se concretiza no plano econômico-financeiro e monetário. Desde os anos 50, foi sendo dissimulado por determinadas condições históricas que constituíram a educação escolar, destituída tanto do caráter autônomo como da sua subordinação frente às relações sociais. Mas com o seu caráter de mediação, nestas condições históricas, se desarticula das necessidades sociais e populares e se articula às formas de ajustes 'impostas' de fora, para que se cumpra e se conquiste, de acordo com os apologetas do liberalismo mercantil, o ápice das relações econômico-financeiras traduzidas como bem universal para as relações humanas.*¹⁴⁶

Desse modo, e reforçado pela análise de que o financiamento e endividamento externos tem produzido predominantemente a transferência líquida de recursos dos países periféricos para os países centrais, é possível apreender a educação, como instrumento de mediação do processo de desenvolvimento, como justificativa para a concessão de empréstimos. Por outro lado, não podemos considerar os empréstimos simplesmente como vantajosos, ou ineficientes, ou incompetentemente operacionalizados e coordenados, pois aceitaríamos que o continuísmo dos projetos

¹⁴⁵ SOARES, Ricardo Pereira. *Dívida Pública Externa: Empréstimos do BIRD ao Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 1999: 35. (Texto para discussão, 642).

¹⁴⁶ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 165-166.

e das proposições das agências internacionais se deva ao “[...] desconhecimento da história dos financiamentos, por parte de dirigentes e de técnicos que participam direta ou indiretamente dos projetos.”¹⁴⁷ Esses fatores têm revelado o equívoco básico da maioria das análises do endividamento externo para a educação, que tomam aquela premissa como base fundamental dos problemas do financiamento externo e da implementação de políticas educacionais, pois

*A análise dos resultados financeiros suscita a indagação sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, tendo-se em conta as despesas decorrentes dos empréstimos e a fraca captação de recursos para o setor. Este tema vem sendo questionado por determinados segmentos técnicos e dirigentes do MEC, segundo os quais algumas ações decorrentes dos acordos externos, especialmente no nível do ensino básico, poderiam perfeitamente ser desenvolvidas com a parte nacional dos recursos.*¹⁴⁸

Essa afirmação coloca em questão a capacidade técnica para a compreensão política do financiamento externo, mostrando, mais uma vez, o equívoco de considerá-la como fundamental para a análise dos empréstimos, o que acaba relativizando ou dissimulando o processo de acumulação de capital, e o fato de que existem relações internas peculiares que dão substância às relações externas, ou seja, de que o processo de gestão, coordenação e operacionalização ideológica e financeira fazem parte do projeto político e econômico hegemônico, nacional e internacional. Não há inocentes ou incompetentes nessa história; há um conjunto de relações que a produzem, relacionadas ao grau de dependência política e econômica nacional em relação à hegemonia econômica e política internacional.

Portanto, o financiamento externo da educação brasileira faz parte do processo de endividamento externo e da adequação ideológica, em nível internacional, gerando

¹⁴⁷ FONSECA, Marília. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP, Ação Educativa, 1996: 248.

¹⁴⁸ FONSECA, Marília. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP, Ação Educativa, 1996: 247.

supostas mudanças educacionais que, na verdade, não contribuem com as reais necessidades educacionais da maioria da população. É por isso que

*[...] os empréstimos para projetos vão se secundarizando diante dos empréstimos a projetos vinculados a programas de determinados setores, mas que respondem às necessidades do conjunto da economia, como bem expressou o primeiro Estudo Setorial para a Educação, de 1971. Com essas condições operativas internas do sistema bancário, somadas à crise da dívida externa, vão extrapolar para a 'imposição' de condições da estrutura econômico-política dos países receptores. Os empréstimos agora empreenderão ajustes estruturais e ajustes setoriais que convergirão para a reestruturação produtiva da economia de modo geral.*¹⁴⁹

Efetivamente, os valores da contrapartida nacional, nos empréstimos realizados, são superiores e muitas vezes quase o triplo do desembolso previsto pelos organismos internacionais multilaterais de crédito. Isto prova que os financiamentos reproduzem o movimento financeiro e reforçam suas bases ideológicas, e quem paga a conta são sempre os devedores; mesmo que os supostos “benefícios” sejam parte do jogo falacioso da cena capitalista.

Quanto à fraca captação de recursos para o setor, os estudos, inclusive os referidos neste trabalho, demonstram que a captação de recursos têm sido menor ao que é pago pelos empréstimos, fora a dívida contraída, por esses mesmos empréstimos, em todos os setores sociais e econômicos, comprovando a transferência de recursos líquidos dos países periféricos aos países centrais. E a educação aparece não só como objeto de empréstimo, mas como “mito” mediador das suposições ideológicas que medeiam as relações financeiras; é um mecanismo estratégico para a consolidação desse processo.

Isso demonstra a gravidade da situação social e econômica¹⁵⁰, consubstanciada

¹⁴⁹ NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999: 164.

¹⁵⁰ Outras informações e dados sobre gastos sociais, investimentos estrangeiros e endividamento externo podem ser obtidas em: FERNANDES, Maria Alice da Cunha (coord.) (et. ali). *Gasto social das três esferas de governo – 1995*. Brasília, DF: IPEA, 1998. (Texto para discussão, 598); CASTRO, Alexandre Samy de. (et. ali). *A sustentabilidade do endividamento externo brasileiro*. Rio de Janeiro: IPEA, 1998. (Texto para discussão, 602).; REIS, Eustáquio J. (et. ali.). *Perspectivas de ajustamento externo no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. (Texto para discussão, 640).; LAPLANE, Mariano e SARTI, Fernando. *Investimento direto estrangeiro e o impacto na balança Comercial nos anos 90*. Brasília, DF: IPEA, 1999. (Texto para discussão, 629).; BARROS, Ricardo Paes de. E MENDONÇA, Rosane. *O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira*. Rio de Janeiro, 1998. (Texto para discussão, 566).; XAVIER, Antonio Carlos da R. *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Brasília, DF: IPEA, 1996. (Texto para discussão, 408).

numa política econômica, social e institucional geradora de miséria e exclusão, instaurada e concebida na dinâmica política e econômica nacional e internacional..

A articulação interna, com relação ao financiamento externo para a educação, no caso para o PROEM, pode ser verificada no Parecer do Senado Federal, quando diz que *“Aspecto político relevante é o representado pelo elevado retorno social que será propiciado pelo Projeto de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM.*

*Outro aspecto político-econômico que deve ser ressaltado configura-se nas condições financeiras vantajosas para o Estado do Paraná, obtidas junto ao BID.*¹⁵¹

Para demonstrar como as afirmações que consideram que, sob o aspecto político-econômico, o financiamento para o PROEM oferece condições financeiras vantajosas para o Estado do Paraná, tomaremos como exemplo os dados constantes da *Mensagem número 188, de 1997, do Senado Federal*¹⁵², referente à aprovação do financiamento externo junto ao BID, destinada ao Programa de Reforma da Educação Profissional. Esse Programa destina-se a apoiar a implantação da reforma da educação profissional em andamento, compreendendo ações para a implementação desse nível de ensino, separado do ensino médio.

O referido Programa inclui os seguintes subprogramas: a) Implantação de Políticas Globais (Desenvolvimento Gerencial, Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, Desenvolvimento de Recursos Humanos, Plano de Comunicação, Estudo do Acompanhamento das Escolas Piloto, e Apoio à Reforma do Ensino Médio); b) Planos Estaduais e Projetos Escolares (Planos Estaduais e Projetos Escolares).

Para este Programa, estão previstos investimentos de US\$ 500 milhões; sendo 50% como financiamento do BID e 50% de contrapartida nacional. De acordo com o Parecer do Ministério da Fazenda, através da Secretaria do Tesouro Nacional, podemos

¹⁵¹ BRASIL, SENADO FEDERAL. *Parecer número 844.* Brasília, DF, 1997:13.

¹⁵² BRASIL, SENADO FEDERAL. Presidente Fernando Henrique Cardoso. *Mensagem Número 188.* Brasília, DF: 1997.

verificar que no Cronograma Estimativo de Dispêndio¹⁵³, que apenas o custo efetivo, de 7,44% , que não considera as taxas de câmbio devido a cesta de moedas, e nem os juros pelos possíveis atrasos no cumprimento do cronograma, o pagamento de juros foi estimado em US\$ 142.906.400,00. Somados a esses valores o pagamento da comissão de crédito, no valor estimado de US\$ 5.238.750,00, e mais a Comissão de Inspeção e Vigilância, no valor de US\$ 2.500.000,00, totalizam US\$ 150.645.150,00, correspondendo a mais de 60% do valor do empréstimo, só de juros e taxas, afora as taxas da variação cambial e dos atrasos que foram desconsideradas na estimativa prevista. Com o pagamento do principal, o valor final previsto estimado corresponderia a US\$ 400.645.150,00, como saldo devedor.

Esse exemplo, referente ao financiamento do Programa de Reforma da Educação Profissional, com condicionalidades e características operacionais idênticas à adotada para o financiamento do PROEM, serve para demonstrar que o financiamento externo, tanto da Educação Profissional, em nível Federal, como o financiamento do PROEM, estão transferindo recursos líquidos do país, bem como contribuindo com o movimento de articulação interna e externa necessárias à reprodução dos interesses do capital, dissimulados ideologicamente, seja para financiar políticas educacionais, de saúde, de telecomunicações, ou de infra-estrutura.

A educação brasileira, e no caso o PROEM, como um projeto individual integrante do conjunto de empréstimos e projetos educacionais brasileiros, inseridos no conjunto de projetos e estratégias para o conjunto da sociedade e economia brasileiras, faz parte da mesma lógica que permeia os outros setores sociais e econômicos, com financiamentos externos junto aos organismos internacionais multilaterais, e internos oriundos dos governos federal, estaduais e municipais. Essa dinâmica, sob o controle dos países centrais, contribui internamente para a configuração ideológica e as condições financeiras inerentes ao processo de desenvolvimento econômico e político hegemônico em nível nacional e internacional. Cabe aos

¹⁵³ Conforme dados verificados em BRASIL, Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional. *Cronograma Estimativo de Dispêndio*. Brasília, DF, novembro de 1997. Esse documento refere-se ao Parecer da STN/Ministério da Fazenda, constante do processo de empréstimo para o Programa de Reforma da Educação Profissional, conforme Mensagem número 188, de 1997, Senado Federal, origem da referida solicitação.

protagonistas internos, a tarefa da consolidação dessas políticas, nas condições e peculiaridades do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, evidenciando a configuração das articulações e dos interesses individuais e institucionais das forças econômicas e políticas hegemônicas locais, nacionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu demonstrar que as propostas expressas no PROEM (1995-1999), considerando a sua relação com as orientações do BID e BIRD, e as condicionalidades requeridas para o financiamento externo com contrapartida, respondem a interesses financeiros e desempenham importante função ideológica no atual contexto da globalização, sustentada pelo discurso neoliberal.

Foi necessário reconstituir as relações políticas e econômicas internacionais, buscando apreender elementos que pudessem contribuir para a compreensão do como os organismos multilaterais operacionalizam suas condicionalidades políticas e financeiras para a concessão de empréstimos aos países periféricos, suas implicações e suas motivações.

Entendemos e constatamos que o BID emergiu no bojo das articulações políticas e econômicas lideradas pelos EUA, para a América Latina e Caribe. Pode-se afirmar que foi concebido a partir da articulação da Aliança para o Progresso, e sua atuação se coaduna com o processo político e financeiro que dava sustentação à revisão da noção de desenvolvimento, para o trato com os países tidos como “subdesenvolvidos”. Desse modo, como organismo multilateral, insere-se no processo como condutor de empréstimos estruturais e setoriais aos países periféricos, através de políticas cruzadas, condicionalidades cruzadas, requeridas também pelo FMI e o BIRD, destacada relação de convergência com esse último.

Verificamos os desdobramentos políticos, educacionais e financeiros das condicionalidades requeridas pelo BID para o financiamento do PROEM, e tomamos também as orientações do BIRD para a educação, tendo em vista a sua convergência; razão pela qual as políticas para o setor educacional, em ambos, estão efetivamente no

mesmo rumo, ou seja, desempenham estrategicamente papel chave na implementação do processo de concessão de empréstimos. Particularmente para a educação brasileira, esses dois organismos multilaterais têm sido os principais financiadores externos, e o PROEM, objeto deste estudo, tem o BID como seu agente financiador externo.

Percebemos que as orientações do BIRD se incorporam no movimento de consolidação interna do Programa, e convergem com as sugestões do Banco, de que é necessária a intervenção pública para incrementar programas de educação e capacitação, que possam sanar as “imperfeições do mercado” e a inserção no processo de reestruturação econômica, alegando que o setor privado e os empresários ficam receosos em investir em capacitação mais longa. Desse modo, o Estado pode suprir esses investimentos, através da implementação de políticas educacionais e de capacitação que possam ter condições materiais e financeiras, mas de forma que elas sejam geradas com a maior flexibilidade possível, permitindo que os setores econômicos possam ter o controle político e institucional desse processo.

Verificamos, ainda, que as condicionalidades político-ideológicas e financeiras do BID e BIRD têm padrões operacionais e políticos semelhantes, e em muitos casos idênticos. Some-se a isso o requerimento das “condicionalidades” de forma cruzada, produzindo maior força política e financeira para a concessão de empréstimos, desdobrados em ajustes estruturais e setoriais, combinando ação política e acumulação de capital, que resultam na transferência líquida de recursos dos países periféricos para os países centrais do capitalismo.

Constatamos que as orientações e condicionalidades requeridas, tanto pelo BID como pelo BIRD, movem-se a partir das determinações historicamente construídas pelo capitalismo em nível internacional. Emergem como organismos multilaterais, nesse processo, e atuam para consumir as relações políticas e econômicas demandadas por essas condições, agentes que são dos interesses do capitalismo sob a hegemonia dos países centrais (G-7).

A exigência de condicionalidades político-ideológicas e financeiras é inerente à existência desses organismos. Utilizam-se delas como instrumentos para comandar reformas, transferências de recursos e a reprodução do capital, que ocorrem porque os

interesses hegemônicos internos partilham dos interesses externos, na materialização dos seus próprios interesses.

Com relação aos empréstimos do BID, observamos a predominância dos empréstimos para infra-estrutura e para o setor privado. Mas, a partir de meados dos anos noventa, com a intensificação de políticas neoliberais na maioria dos países da América Latina e Caribe, aumentaram estrategicamente os empréstimos do Banco para os Setores Sociais (33,0%) e para a Reforma e Modernização do Estado (38,5%), consubstanciados no processo de privatização, flexibilização e desregulamentação de áreas econômicas estratégicas.

Essa situação revela o aumento da voracidade no processo de acumulação capitalista, a partir dos anos 90. Para demonstrar isso, tomamos como referência o volume de empréstimos concedidos pelo BID de 1961 a 1991, que foi de 51,8 bilhões de dólares, enquanto os empréstimos concedidos de 1991 a 1998, foram de 44,2 bilhões de dólares, totalizando, de 1961 a 1998, um total de 96 bilhões de dólares.

Em se tratando das estratégias político-ideológicas, institucionais e financeiras para a implementação da reforma educacional no Paraná, estão os aparatos “da nova constitucionalidade”, necessária para o processo de adequação, e para o financiamento externo com contrapartida.

Para tanto, foi criada a PARANÁEDUCAÇÃO, agência privada autônoma, com o objetivo de operacionalizar os mecanismos financeiros e institucionais do sistema estadual de ensino, promover a contratação de professores temporários, ajustando a estrutura organizacional e pedagógica aos interesses políticos e econômicos hegemônicos, internos e externos.

Em correspondência às “novas constitucionalidades”, com relação ao ensino profissional, foi criada a PARANATEC. Essa instituição tem as características e funções privadas, e é onde se dará o aporte institucional público para o setor privado. Porém, quem decidirá e direcionará o processo de capacitação e qualificação serão os interesses e as necessidades econômicas, coordenados pelo empresariado hegemônico no Estado.

A orientação para a diversificação das fontes de financiamento, sugerida pelo BID e BIRD, converge com as propostas de gerenciamento do PROEM, especialmente

no que se refere à transferência dos recursos e responsabilidades para as APMs das escolas, postulando que a comunidade deve cada vez mais participar como parceira. Esse processo, defendido como “autonomia das escolas”, revela-se progressivamente como privatização na área.

O financiamento externo e interno do PROEM, de acordo com os dados levantados neste trabalho, revelam que os investimentos para a criação desses Centros foram inferiores ao previsto no planejamento, tendo sido investidos, entre valores correspondentes ao comprometido e realizado, apenas US\$ 232.902,92, o que significa 2,0% do total previsto para 1998, que foi de US\$ 11.505.789,00, não atingindo 1% do total dos recursos do Subprograma. Não é por acaso que essas escolas, transformadas em Centros de Educação Técnico Profissional, estão sem condições efetivas de funcionamento. A justificativa para esse atraso foi a necessidade de elaboração do Plano de Educação Técnica Profissional, onde consta a previsão de investimentos para 1999, para a educação no setor primário e secundário da economia, da ordem de US\$ 10.064.532,29, valor menor ainda do que o previsto para 1998.

Essa situação demonstra o atraso no cumprimento do cronograma de investimentos e o não desembolso de recursos pelo BID e da contrapartida do Estado, acarretando o pagamento de juros e encargos financeiros, já que o dinheiro fica depositado para o PROEM em uma conta do BID, em Washington.

No conjunto dos Subprogramas do PROEM, os gastos em 1998, de desembolso do BID, foi US\$ 43.876.023, 84, e da contrapartida do Estado, foi US\$ 15.525.320,54, sendo que o aprovado no Cronograma e proposto era de US\$ 78.340.035,00. Dos valores da parte do realizado e comprometido em 1998, correspondente a US\$ 59.401.344,38, a contrapartida do Estado do Paraná foi de aproximadamente 27% dos 55% obrigatórios, ou seja, o Estado não investiu US\$ 17.145.419,20, alegando que isso fez parte de uma revisão do Plano Operacional Anual. Ocorre que a parte do desembolso do BID fica depositada à disposição do Estado e, por falta de contrapartida, o dinheiro não é sacado, e pagam-se juros pelo atraso no cumprimento do cronograma de investimentos previstos.

Ao verificarmos o financiamento externo do PROEM, podemos constatar que, tomando como referência diversos dados sobre empréstimos externos e a previsão da

Secretaria do Tesouro Nacional – Ministério da Fazenda, o financiamento externo do PROEM (desconsiderando os juros pelo atraso, os juros da taxa de câmbio, que são consideravelmente onerosos, como pudemos verificar), somente o pagamento dos juros do principal, da comissão de crédito e da comissão de inspeção e vigilância, deverá corresponder pelo menos a 60 milhões de dólares, para um empréstimo de 100 milhões de dólares. Mas, se considerássemos os juros de atraso e taxa de câmbio, nos casos já ocorridos no Brasil, esses valores ultrapassariam provavelmente os 100 milhões de dólares, só de encargos sobre o empréstimo.

A educação brasileira, e no caso o PROEM, como um projeto individual constituinte do conjunto de empréstimos e projetos educacionais brasileiros, inseridos no conjunto de projetos e estratégias para o conjunto da sociedade e economia brasileira, fazem parte (a educação brasileira, e consequentemente o PROEM) da mesma lógica que permeia os outros setores sociais e econômicos, com financiamentos externos junto aos organismos internacionais multilaterais, e internos oriundos do governos federal, estaduais e municipais. Essa dinâmica, sob o controle dos países centrais, contribuí internamente para o arcabouço ideológico e a configuração financeira exigidos pelo processo de desenvolvimento capitalista, em nível nacional e internacional.

Constatamos e demonstramos que as condicionalidades político-ideológicas e financeiras do BIRD e BID estão expressas no movimento interno de concepção e organização do PROEM, possibilitando ideológica e materialmente a articulação com os interesses externos, e o respaldo teórico necessário para a redefinição do ensino médio e profissional no Paraná, numa combinação com as reformas educacionais nacionais em curso, para esse nível de ensino.

Em grande medida, pode-se observar, no decorrer das justificativas do Programa, que a formação dos professores é colocada como fator decisivo para a solução das dificuldades e da falta de qualidade no ensino. Portanto, os fatores intra escolares estão colocados como determinantes das deficiências e mazelas do ensino em relação às exigências econômicas e sociais. Nessa ótica, o problema estaria na escola e não no conjunto das relações sociais. É a abordagem da ineficiência interna e externa, promovendo adequações e alterações na política educacional, gerando mudanças no

conjunto do sistema educacional, tais como: corte de professores, redução de disciplinas, cancelamento de certas habilitações e criações de novas, formação em exercício e à distância aos professores, desresponsabilização do Estado com a manutenção e financiamento da educação, como forma de adequação da política educacional às exigências “modernizadoras” que o “mundo globalizado” impõe.

Para essas questões, a solução estaria em promover a diminuição de disciplinas, de professores, de cursos e escolas profissionalizantes, além do incremento da relação entre o número de alunos e o número de docentes, que pode gerar uma redução de 2.500 professores da rede estadual, como afirma o BID, nas condicionalidades expressas no Contrato de Empréstimo. Além disso, com essas alterações (de cursos, disciplinas e currículos), está prevista a redução na contratação de docentes que, considerando o sistema educacional existente (se não ocorressem as reformas em andamento) até a implementação do Programa, exigiria, para o ano 2000, mais 8.000 docentes.

Uma das preocupações consideradas como ameaça à implantação do Programa, segundo o BID, é a reação dos docentes quanto às mudanças curriculares e institucionais, à racionalização do pessoal docente, às alterações do Plano de Carreira Docente e da estrutura salarial.

A educação, como ação política que gera “disposições ideológicas”, torna-se mediadora de ações políticas e financeiras que possibilitam as políticas de capacitação, que deveriam ser ofertadas pelo setor privado, evitando a ampliação do sistema de educação técnica e de formação profissional.

Portanto, a prioridade na educação geral possibilitaria a contenção nos outros níveis de ensino, e geraria um processo de acomodação da necessidade de habilidades e competências sociais básicas necessárias ao processo de formação relativamente mais especializado, para o restringido mercado de trabalho.

Mas, além da contenção verticalizada, prevê a contenção generalizada, a partir da educação geral, processo considerado mais barato e apropriado, onde se podem modificar as aspirações indesejadas da maioria da juventude que não terá emprego, mas terá que ser conduzida, em sua “incapacidade”, para outras alternativas de “laboralidade criativa” e prover sua subsistência.

O acesso à educação técnico-profissional foi transformado, através da criação dos onze Complexos Técnico Profissionais, espalhados estrategicamente pelo Estado, que ao final de sua capacidade de atendimento absorverá apenas 13 mil estudantes, para uma matrícula no ensino médio de aproximadamente 500 mil alunos. Esta política está pautada na equidade, e equidade será isso mesmo: os “capazes” conseguirão o bastão para pleitear a empregabilidade. Isso não significa que a mesma esteja garantida; há outras variáveis que deverão ser consideradas, tais como a flexibilidade de aptidões, a criatividade, a estética da sensibilidade e a competitividade, fartamente enfatizadas na formulação teórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, recentemente aprovada.

Portanto, a condição de “prontidão” é uma exigência para a empregabilidade. Historicamente, a concepção sustentadora das políticas educacionais passou do atendimento aos “desvalidos da sorte” para o dos “menos afortunados”, até o acatamento da dualidade social, em forma de níveis e modalidades de ensino consubstanciados na legislação educacional até o final da década de oitenta, para a nova legislação federal, que preconiza a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional. Portanto, a nova dimensão da lei “sensível” aos novos tempos admite fazer a política educacional para “aqueles menos dotados” dos requisitos da “nova era”. Eis como a sutileza pode ser usada para dissimular a brutalidade, que impõe a barbárie capitalista.

A adequação da educação técnico-profissional reproduz as condições econômicas e sociais existentes. O sistema educacional precisa apenas reproduzir essas condições, gerando adequações que possibilitem um processo de acomodação, modificação e contenção de oportunidades sociais, e de subordinação econômica que possam criar condições ideológicas suportáveis ao processo de exclusão social para a estabilidade política, tomando a educação como instrumento de mediação e dissimulação do processo de discriminação social.

No caso do Paraná, com uma população de 05 a 29 de idade que corresponde a aproximadamente 49% do total da população, que era de 9.142.215 em 1997, e uma taxa de atendimento para a educação profissional de 13 mil alunos, demonstra

efetivamente a exclusão da maioria em relação à empregabilidade. Portanto, a própria lógica do Programa admite, como meta, a graduação de apenas 20% de alunos, nos Centros de Educação Técnica Profissional.

Num contexto de disparidades sociais crescentes no Paraná, houve concentração de riqueza, e com a vinda das montadoras estrangeiras Renault, Chysles, Volkswagen/Audi, BMW, Detroit Diesel, e de unidades já assentadas, como a Volvo, New Holand, Krone, Bosch, Eletrolux, dentre outras, apoiadas no forte aporte de recursos públicos, e da “competição sistêmica” entre os estados, através da “guerra fiscal”, os benefícios de reprodução do capital aumentam significativamente.

As proposições das políticas educacionais, veiculadas num discurso ideológico de que a economia competitiva, as exigências do mercado de trabalho e a necessidade de maior escolaridade para a competitividade em nível internacional, associada com a mudança da “matriz econômica” do Estado, através da criação dos chamados Pólos de Desenvolvimento Econômico, geográfica e politicamente “inaugurados” em regiões consideradas estratégicas para construir a mudança do “perfil” econômico, tornam novamente a educação o elemento mais adequado para intensificar esse movimento de reestruturação, e isso justifica a redefinição do ensino médio e profissional.

Por mais alterações que tenham ocorrido na configuração da economia paranaense, a atual configuração apenas reforça a nossa avaliação; altera-se a matriz econômica do Paraná, em relação ao predomínio de setores econômicos não industriais, mas não em relação às formas de articulação e constituição das forças econômicas, que se reforçam com o processo de reestruturação produtiva, valendo-se de vantagens relativas locais, nesse momento histórico.

A educação, efetivamente, está sendo redefinida a partir das intervenções econômicas e políticas hegemônicas e, para essas forças, não há necessidade de um grande contingente de cursos profissionalizantes no sistema de ensino. O setor produtivo é mais seletivo e cria os cursos de qualificação direcionados e mais apropriadamente qualificados para a necessidade da reestruturação econômica em curso.

Portanto, a reforma educacional endossa o dualismo escolar, historicamente construído nas reformas educacionais que ocorreram no país, e que como vimos, é condição determinada pelo desenvolvimento do capitalismo e das relações de produção

instaladas no país. Exemplo histórico desse dualismo, como lembramos, foi a função exercida pelo ensino técnico no Brasil republicano, que além da formação de técnicos, desempenhou intensa função propedêutica ao ensino superior. Também a reorientação efetuada pela Lei 5.692/71, como atestam muitos estudos sobre o período, desempenhou uma função de contenção da demanda por ensino superior, e a condução para o mercado de trabalho de massas de trabalhadores que aumentaram o *Exército Industrial de Reserva*, dispensável para a produção, mas necessário para a manutenção dos baixos salários.

Apesar das críticas dos educadores de oposição às reformas neoliberais em andamento, a retórica oficial diz que não se pretende manter a herança dualista. Mas ela se confirma de outras maneiras, pois dadas as condições econômicas e políticas que se consolidam no país, e não diferentemente no Estado do Paraná, ela é apenas o desdobramento da acomodação, incorporação e articulação das forças hegemônicas internas e externas, e a política educacional mais uma vez viabiliza e dissimula os interesses em jogo.

Precisamos compreender que a denúncia oficial da inadequação da política educacional demonstra o como a produção capitalista reproduz suas necessidades, e a educação, como mediadora das exigências ocupacionais e técnicas, assim como dos interesses financeiros, reproduz a sua desvinculação do mundo do trabalho, sempre que as relações de trabalho e de racionalização das formas de produção exigirem novas predisposições psíquicas e sociais necessárias às mudanças impostas pela reestruturação produtiva em curso. Se não compreendemos assim a questão, cairemos na mesma vala da “adequação pela legislação”, e aceitaremos o diagnóstico da inadequação como indicador de intenção de efetiva renovação ou ruptura. Trata-se, contudo, mais uma vez, de mudar para conservar; no caso, conservar a submissão do discurso educacional a interesses privatistas e anti-democráticos.

Portanto, por mais significativa e séria que possa ser a discussão em torno de uma educação voltada para a cidadania, e a superação da velha dualidade, que se renova nesse processo, precede o debate sobre a superação ideológica e material das condições que a produzem.

Nossa compreensão é de que o PROEM é um requisito educacional, dentro do conjunto das políticas educacionais nacionais, e como tal se constrói no processo de articulação do capitalismo mundial, e está colocado, como estratégia, no campo ideológico, para a consecução dos interesses a que serve a economia brasileira.

O Programa está ancorado num discutível diagnóstico de inadequação, e promove uma nova adequação da educação às relações sociais, políticas e econômicas, atendendo aos interesses financeiros dessa nova etapa do capitalismo mundial.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que o Programa desconsidera as condições particulares do mercado de trabalho brasileiro, derivado das condições peculiares de acumulação capitalista no Brasil – submete-se ao processo global capitalista, e é mais ideológico e estritamente financeiro que funcional ou “produtivo” em relação às metas que alardeia.

Dessa maneira, a reforma educacional proposta pelo PROEM promove o desenvolvimento de requisitos educacionais postos por essas determinações, articulando-se às condições e peculiaridades do nosso desenvolvimento e, conseqüentemente, à forma como as forças econômicas e políticas hegemônicas nacionais geram e internalizam as determinações internacionais. Insere-se, assim, nesse processo, a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional.

Portanto, a alardeada adequação, visa e dissimula a continuidade da política educacional entranhada nos interesses econômicos e políticos privatistas, nacionais e internacionais. Reforça-se assim o mito da educação como promotora do desenvolvimento e meio para a ascensão social por via da “empregabilidade”, gerando uma adesão ideológica a acordos financeiros interessantes para as forças econômicas e políticas hegemônicas, nacionais e internacionais.

Desse modo, afirmar que o ensino médio e profissional está inadequado, ainda que efetivamente o seja, ou que está no desvão, produz os argumentos necessários, ideologicamente, para dissimular a função financeira das “ajudas” atuais, que visam adequá-lo às novas exigências políticas e econômicas, nacionais e internacionais.

Cabe a nós, protagonistas internos, a tarefa primeira de desvendar essa situação, evidenciando as articulações e os interesses individuais e institucionais, econômicos e políticos, nacionais e internacionais envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCAME, Ferruccio. (Director de la División de Análisis de Proyectos Sociales del BID). *La inversión social e el desarrollo*. In: *La primera década del BID: perspectivas para el futuro*. Punta del Este, Uruguay: Mesa Redonda, BID, abril de 1970.
- ALVES, Edgard Luiz Gutierrez & SOARES, Fábio Veras. *Ocupação e escolaridade: tendências recentes na grande São Paulo*. Brasília, DF.: IPEA, 1996.
- APPLE, Michael W... (et. al.); GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (coleção estudos culturais em educação).
- ARAÚJO, Aloísio Barboza de. *O governo brasileiro, o Bird e o Bid: cooperação e confronto*. Rio de Janeiro, IPEA, 1991. (IPEA. Série IPEA, 131).
- BANCO MUNDIAL. *Educación técnica y formación profesional*. Washington, D.C., 1992.
- _____. *Relatório número 16582-BR*. Washington, D.C., In: VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.
- BARROS, Ricardo Paes de. & MENDONÇA, Rosane. *Investimentos em educação e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 525).
- _____. & MENDONÇA, Rosane. *O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira*. Rio de Janeiro, 1998. (Texto para discussão, 566).
- _____. CAMARGO, José Márcio Camargo., MENDONÇA, Rosane. *A Estrutura do desemprego no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 478).
- BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: PEDEX, 1994:21. (Caderno dívida externa, 6).
- BERGER FILHO, Ruy Leite. *O ensino médio: a universalização possível*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da educação: formas de coordenação e*

- financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999:191-202. (Federalismo no Brasil).
- BERRO, Mariano.(et.al.) *América Latina y la cooperacion internacional*. Montevideo, Uruguay, ICD, 1977.
- BID. *América Latina frente a la desigualdad – progreso economico y social en America Latina – informe 1998-1999*. Washington, D.C., 1998.
- _____. *América Latina: el nuevo clima economico*. Madrid: Cuarta Conferencia Bienal, International Herald Tribune, Argentina – Corporacion Bancaria de España., julio 21-22, 1992.
- _____. *Convênio constitutivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento*. Washington, D.C.: 1996.
- _____. *Convênio constitutivo do fundo multilateral de investimentos e convênio de administração do fundo multilateral de investimentos*. Washington, D.C., s.d.
- _____. *Documento de país*. Washington, D.C. In: VIANNA JR, Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.
- _____. *Documento GP-86-3, 1981, GP-86-A, 1979. OP- Educación*. Washington, D.C.: In: Internet (On-Line): www.iadb.org, maio de 1999.
- _____. *Documento GP-86-3, julio 1981, GP-86-A, marzo de 1979*. Washington, D.C.: In: internet (On-Line): www.iadb.org, maio de 1999.
- _____. *Educacion, documentos GP-86-3, julio 1981, GP-86-A*. Washington, D.C.: marzo 1979, OP-743, 1999, In: Internet (On-Line): www.iadb.org }
- _____. *El Programas de prestamos*. Washington, D.C., (OnLine), apud internet: www.iadb.org, 1999.
- _____. *Fundo fiduciário de progresso social*. Washington, D.C., 1965.
- _____. *IDB Projects*. Washington, D.C., 1999.
- _____. *Informações Básicas 99*. Washington, D.C., 1999.
- _____. *La educación avanzada y el desarrollo de América Latina*. Washington, D.C., 1965.
- _____. *Perfil I – Brasil – Mejoramiento enseñanza media Paraná*. Anexo IV – 7. Washington, D.C.: 13.08.1993.

_____. *Políticas básicas e procedimentos de aquisições do BID*. Washington, D.C., 1995.

_____. *Programa de mejoramiento de la educacion secundaria en el Estado de Paraná. Número de operación 950/OC/BR*. Washington, D.C., 1996.

_____. *Programa integral para abatir el rezago educativo. (México-0170)*. Washington, D. C.: 1999. (versión al: 19 oct. 94).

_____. *Proyectos en preparacion en Brasil (pipeline) – BR0300*. Washington, D.C.: Apud Internet (On-Line): www.bid.org, 12.07.1999.

BRASIL, CNE. Câmara de Educação Básica. Guiomar Namó de Mello (relatora). *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parecer 15/98*. Brasília, DF., 1998.

_____. MEC. *Decreto 2.208 de 17/04/97*. In: SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. MEC. *Lei número 9.394, de 20/12/96. (LDB)*. In: SAVIANI, Dermeval *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998:173-174. (Coleção educação contemporânea).

_____. _____. *Programa nacional de informática na educação*. Brasília, DF: MEC-BIRD, 06 de novembro de 1996.

_____. _____. UNESCO. DELORS, Jacques (presidente). *“Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”*. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

_____. MINISTÉRIO DA FAZENDA. Ministro (Pedro Sampaio Malan). *E. M. número 592/MF*. Brasília, DF., 06 de dezembro de 1996.

_____. Presidente (F.H. Cardoso). *Mensagem 188. Reforma da educação profissional*. Brasília, DF.: Senado Federal, 05 de novembro de 1997.

_____. SENADO FEDERAL. *Parecer número 844*. Brasília, DF, 1997: 16.

_____. Presidente Fernando Henrique Cardoso. *Mensagem número 188*. Brasília, DF: 1997.

_____. Presidente Antonio Carlos Magalhães. *Resolução número 134*. Brasília, DF, 1997.

- BRASIL. CNE – Câmara de Educação Básica, Francisco Aparecido Cordão (relator). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Parecer número 16/99*. Brasília, DF, 05/10/99. (versão aprovada mas ainda não revisada).
- _____. Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica. Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso., 3.ª Ed. *Aliança para o progresso*. Janeiro de 1965.
- _____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.
- _____. *Plano decenal de educação para todos*. Painel Especial. Brasília, DF: MEC-INEP, 1993.
- _____. Presidente. (F. H. Cardoso). *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, DF.: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. (Documentos da Presidência da República).
- BROIDE, Julio. *Banco Interamericano de desarrollo – sus antecedentes y creacion*. 2.ª impresión. Wáschington, D.C.: Publicaciones del Banco Interamericano de Desarrollo, 1968.
- CANO, Wilson. *Brasil: crise e alternativas ao neoliberalismo*. Campinas, IE-UNICAMP, outubro de 1994, (mimeo.).
- _____. *Introdução à economia: uma abordagem crítica*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (biblioteca básica).
- _____. *Reflexões para uma política de resgate do atraso social e produtivo do Brasil na década de 1990*. In: Revista Economia e Sociedade, Número 02: 106, agosto de 1993, Campinas, SP: IE/UNICAMP.
- CASALI, Alípio... (et al.) (org.). *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CASTRO, Alexandre Samy de. (et. ali). *A sustentabilidade do endividamento externo brasileiro*. Rio de Janeiro: IPEA, 1998. (Texto para discussão, 602).
- CASTRO, Claudio de Moura. *Eficiência e custo das escolas de nível médio: um estudo-piloto na Guanabara*. Brasil, Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1971. (Relatórios de pesquisa, 3).
- _____. *Ensino técnico: desempenho e custos*. Brasil, Rio Janeiro: IPEA/INPES. Relatório de pesquisa, n. 10, 1972.

- _____. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Brasília, DF: INEP, 1997. (Série documental. Textos para discussão, 2).
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. *La sociedade global – educación, mercado y democracia*. México: Contrapuntos, Joaquín Mortiz, 1995.
- CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 4ª ed., 1979. (Educação em questão).
- _____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1972. (Coleção Meta).
- _____. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niteroi, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 1991.
- FARIA, Décio L. Mello Peixoto. *O emprego na década de 1990*. Curitiba, PR: Boletim da SERT, Ano 13, no. 01, 1º Trimestre de 1998.
- FERNANDES, Florestan. *O Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FERNANDES, Maria Alice da Cunha (coord.) (et. ali). *Gasto social das três esferas de governo – 1995*. Brasília, DF: IPEA, 1998. (Texto para discussão, 598).
- FOLHA DE LONDRINA/FOLHA DO PARANÁ, Jornal. *Aumentam as desigualdades na A.L. – mal histórico da região, agrava-se na última década do século 20, empurrado pela globalização*. Londrina, PR: Segunda-feira, 15 de março de 1999. (Folha economia).
- FOLHA DE S. PAULO, Jornal. *BID abre reunião temendo mais uma década perdida*. São Paulo: Domingo, 14 de março de 1999. (dinheiro).
- _____. Jornal. *Crise ameaça até o trabalho informal*. São Paulo: Domingo, 21 de março de 1999. (2º caderno – dinheiro).
- FONSECA, Marília. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

- FÓRUM PARANANENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. *Relatório da 15ª Sessão Plenária. Políticas municipais de educação, universidade e formação de professores*. REIS, Luiz Fernando & DEITOS, Roberto Antonio. (orgs.). Cascavel, PR: Unioeste, 1996.
- FRANCO, Maria Laura P.B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação).
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUCHS, Ives, *A cooperação – Ajuda ou neocolonialismo?* Tradução Maria José Santos Lucas, São Paulo : Livraria Martins Fontes, 1974.
- FURTADO, Celso. *O Capitalismo Global*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 3ª edição, 1999.
- GAZETA DO PARANÁ, Jornal. *Sem receber verbas polivalente também pede socorro*. Cascavel-PR, 31 março de 1999. (Gazeta do Iguaçu).
- GAZETA DO POVO, Jornal. *Computador é artigo de luxo nas escolas públicas*. Curitiba, PR, 12 de abril de 1999, 5ª página.
- GAZETA MERCANTIL, *Atlas do mercado brasileiro*. Dezembro/199, Ano II, Número 2.
- _____, Jornal. (Gilmar Mendes Lourenço). *O futuro da economia paranaense*. Curitiba, PR: Sexta-feira, 17 de abril de 1998: D-2. (opinião).
- _____, Jornal. (Joseph Stiglitz – economista chefe do BIRD). *Metas do desenvolvimento internacional*. São Paulo: Sexta- feira, 17 e fim de semana 18, 19 de abril de 1998: A-2. (opinião).
- _____, Jornal. *A fábrica de desemprego*. Curitiba, PR: Quinta-feira, 2 de setembro de 1999:01 e 03. (Paraná).
- _____, Jornal. *Dois mil banqueiros avaliam AL – região ainda é vista com “otimismo” por participantes do encontro anual do BID*. São Paulo: Quinta-feira, 19 de março de 1998: B-24. (internacionais).
- HOROWITZ, 1971, apud NOGUEIRA, Francis May Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: PR: EDUNIOESTE, 1999.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5ª ed., revista e atualizada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KUBITSCHKE, Juscelino. Presidente. *Operación panamericana*. Tomo I, p. 31-37, apud BROIDE, Julio. *Banco Interamericano de Desarrollo – sus antecedentes y creación*. Washington, D.C.: Publicaciones del BID, 2ª impresión, 1968.

LAPLANE, Mariano & SARTI, Fernando. *Investimento direto estrangeiro e o impacto na balança comercial nos anos 90*. Brasília, DF: IPEA, 1999. (Texto para discussão, 629).

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, tese de doutorado, 1998. (mimeo.).

LICHTENSTEIN, Samuel & BAER, Monica. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MACHADO, Lia Zanotta. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional - as dimensões conceituais e políticas*. In: Educação & Sociedade; Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, SP: Ano XIX, no. 64/especial, 1998: 13-49.

MATTOSO, Jorge & POCHAMANN, Marcio. *Mudanças estruturais e o trabalho no Brasil dos anos 90*. Revista Economia e Sociedade, número 10: 213-43, Campinas, SP: IE-UNICAMP, jun. 1998.

MELLO, Guiomar Namo de. (Relatora e Conselheira). CNE. *Diretrizes nacionais para a organização curricular do ensino médio*. Versão em discussão, maio de 1998

MORAES, Reginaldo C. Corrêa. *Liberalismo e neoliberalismo – uma introdução comparativa*. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, primeira versão, no. 73, novembro de 1997.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

O PARANÁ, Jornal. *Banco Mundial e BID avaliam PQE e PROEM – técnicos estrangeiros vieram ao Paraná para avaliar os avanços do PQE e do Proem, programas financiados por essas instituições*. Cascavel, PR: Domingo, 18 de abril de 1999: 21. (Educação).

- _____. , Jornal. *Cascavel terá centro de cursos técnico-industriais*. Cascavel, PR: Domingo, 17 de novembro de 1996: 22. (educação).
- _____. , Jornal. *Diretores fazem viagem de estudo aos EUA*. Cascavel, PR: Domingo, 12 de setembro de 1999: 12. (educação).
- _____. , Jornal. *Educação é destaque nacional em Rondon*. Cascavel, PR: Domingo, 25 de outubro de 1998. (educação).
- _____. , Jornal. *Ensino médio – MEC inicia repasse de US\$ 300 mi em fevereiro*. Cascavel, PR: 18 de dezembro de 1999: 08. (nacional).
- _____. , Jornal. *Estado investirá R\$ 7 mi em qualificação*. Cascavel, PR: Sábado, 15 de maio de 1999: 15. (cidades).
- _____. , Jornal. *Pré- conferência – 55% dos trabalhadores estão na informalidade*. Cascavel, PR: Domingo, 12 de setembro de 1999: 10. (local).
- OEA. *Alianza para el progreso*. Ser. H/XII.1. Rev. Unión Panamericana, Washington, D.C., 1961. In: ACCAME, Ferruccio. (Director de la División de Análisis de Proyectos Sociales del BID). *La inversión social e el desarrollo*. In: *la primera década del BID: perspectivas para el futuro*. Punta del Este, Uruguay: Mesa Redonda, BID, abril de 1970.
- OLIVEIRA, Marco Antonio de (org.). *Economia & trabalho: textos básicos*. Campinas, SP: UNICAMP, IE, 1998.
- ONU. PNUD. *Informe sobre desarrollo humano 1994*. In: CHOMSKY, Noam e STEFFAN, Heinz Dieterich. *LA sociedade global – educación, mercado y democracia*. México, Contrapuntos, Joaquín Mortiz, 1994.
- _____. , OEA. VIERA, Jair Lot. (supervisão editorial). *Declaração dos Direitos Humanos: Declaração Universal dos Direitos Humanos: carta das Nações Unidas...* Bauru, SP: EDIPRO, 1993.
- PAIVA, Vanilda. *O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho*. In: Educação & Sociedade; Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, SP: Papirus, Ano XIV, no. 45, 1993: 309-327.
- PARANÁ – SEED. *PROEM - Documento Síntese*, versão preliminar, Curitiba-PR, julho, 1996.
- _____. , ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA. *Substitutivo geral ao projeto de Lei número 560/96*. Curitiba, PR, 1996.

- _____, CEE. Câmaras de Ensino de 2º Grau e de Legislação e Normas. *Deliberação Número 014/97*. Curitiba, PR, 17 de dezembro de 1997.
- _____, _____. Câmaras de Ensino de 2º Grau e de Legislação e Normas. *Parecer Número 001/97*. Curitiba, PR, 17 de dezembro de 1997.
- _____, SEED. *PROEM - Projetos Integrantes do PROEM*. Curitiba, PR: fevereiro, 1996.
- _____, _____. *Curso Técnico em Gestão*. Curitiba, s.d.
- _____, _____. DESG/PROEM. *Seminário currículo do ensino médio: perspectivas da implantação*. Faxinal do Céu, PR: 1998. (textos-síntese).
- _____, _____. *Educação Profissional*. Curitiba, s.d.
- _____, _____. *Estatuto Social – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – PARANATEC*. Curitiba, 1995.
- _____, _____. *Instrução número 01/98*. Curitiba, 13 de Outubro de 1998.
- _____, _____. Joseph C. Fischer (consultor). *PROEM. Documento interno. resumo das atividades e recomendações - informe de consulta, 14/09 a 05/11/98*. Curitiba, PR, 1998.
- _____, _____. *Plano de ação – gestão 1995-1998*. Curitiba, PR, 1995. (versão preliminar).
- _____, _____. *PROEM – Manual de instruções para reforma, adequação e ampliação de escolas*. Curitiba, s.d.
- _____, _____. *PROEM – Relatório de atividades de 1998*. Curitiba: fevereiro de 1999.
- _____, _____. *PROEM – Relatório inicial*. Curitiba: maio de 1998.
- _____, _____. *PROEM. Projetos integrantes*. Curitiba, PR, 1996.
- _____, _____. *PROEM. Regulamento operativo*. Curitiba, PR, s.d.
- _____, _____. *Resolução número 3492/98*. Curitiba, PR, 1998.
- _____, _____. *Resolução número 4.056/96*. Curitiba, PR, 1996.
- _____, _____. DEPG. *Projeto de correção de fluxo*. Curitiba, PR, 1997.
- _____, _____. DESG. *PROEM. Educação profissional*. Curitiba, PR, s.d., s.p.

- _____. *Ensino de segundo grau no Estado do Paraná - realidade atual*. Curitiba-PR, novembro de 1.995.
- _____. *PARANÁEDUCAÇÃO*. Estatuto Social, Anexo 03, Relatório Inicial – PROEM, Curitiba, PR, 1998.
- _____. *PARANATEC*, Estatuto Social, Curitiba, PR Art. 2º, 1995.
- _____. *Plano de ação – gestão 1995-1998: versão preliminar*. Curitiba, PR, 1995.
- _____. *Programa estadual de informática na educação*. Curitiba, PR, 1997.
- PEARSON, Lester B. Presidente. (et al.). *Sócios no progresso - relatório da comissão do desenvolvimento internacional*. Rio de Janeiro; APEC Editora S.A, 1971.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A nova centro-esquerda*. Brasília, DF: Instituto Teotônio Vilela, 1999: 09. (Idéias & Debate; 24).
- PETRAS, James F. *Os fundamentos do neoliberalismo*. In: OURIQUES, Nildo Domingos e RAMPINELLI, Waldir José (orgs.). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 1997: 15-38.
- POCHMANN, Marcio. *Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90*. Campinas,SP: CESIT/IE/UNICAMP, setembro de1998:03. (versão preliminar).
- _____. *O movimento de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90: uma análise regional*. Campinas, SP: CESIT-IE-UNICAMP, abril de 1998. (versão preliminar).
- _____. *Reconversão econômica e as tendências recentes das ocupações profissionais no Brasil*. Campinas, SP: CESIT/IE/UNICAMP, junho de 1998: 21. (versão preliminar).
- QUANDT, Carlos Olavo. *Inovação, competitividade e desenvolvimento regional: os desafios da reestruturação produtiva do Estado*. Curitiba, PR: Revista Paranaense de Desenvolvimento, n.91, maio/agosto, 1997: 9-32.
- RAMOS, Carlos Alberto. *Notas sobre políticas de emprego*. Brasília, DF: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 471).
- REILLY, Charles e MANO JR, Jaime. *A atual política do BID em relação a projetos sociais e ambientais*. In.: Seminário “Banco Mundial e BID no Brasil: perspectivas de ação para a sociedade civil.” Brasília, em 21 de março de 1995. (mimeo).
- REIS, Eustáquio J. (et. ali.). *Perspectivas de ajustamento externo no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. (Texto para discussão, 640).

- REIS, José Guilherme Almeida. *Emprego no Brasil nos anos 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 1997. (Texto para discussão, 468).
- RENOUVIN, Pierre., DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Introdução à história das relações internacionais*. Tradução de Hélio de Souza. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- ROCKEFFELLER, s.d., apud FUCHS, Ives. *A cooperação – ajuda ou neocolonialismo?* Tradução Maria José dos Santos Lucas. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. – (Coleção educação contemporânea).
- SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane Fátima. *Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação*. In: Educação & Sociedade; Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, SP: Ano XVIII, no. 61/especial, 1997: 13-35.
- SILVA, Katia P. da. e RODRIGUEZ, Vicente. *Novos padrões de gestão educacional no paraná: as associações de diretores das escolas estaduais*. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição, MELLO, Guimar Namo de., SOBRINHO, José Amaral, SILVA, Rose Neubauer da., (orgs.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília, DF: IPEA, 1995:85-128. (Série IPEA, 147).
- SILVA, Sandra Terezinha da. *Programa expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista*. Curitiba, PR: UFPR-Setor de Educação, 1999, (dissertação de mestrado, mimeo.).
- SOARES, Maria Clara Souto. *A importância dos bancos multilaterais na conjuntura atual*. In: Seminário “Banco Mundial e BID no Brasil: perspectivas de ação para a sociedade civil.” Brasília, DF, 21 de março de 1995. (mimeo).
- SOARES, Ricardo Pereira Soares. *Dívida pública externa: empréstimos do BIRD ao Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 1999. (Texto para discussão, 642).
- TEJADA, Jorge, CUADRA, Gustavo, MEDICI, Andre. BID. *Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999:216-226. (Federalismo no Brasil).

- VASCONCELOS, José Romeu de. (coord.), CASTRO, Demian. *Paraná: economia, finanças públicas e investimentos nos anos 90*. Brasília, DF: IPEA, 1999:15. (Texto para discussão, 624).
- VIANA JR, Aurélio (org.) et. all. *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil - análise crítica e documentos inéditos*. Rede Brasil sobre Instituições Multilaterais. Secretaria Executiva da Rede, Brasília, DF, março de 1998.
- WAHRHAFTIG, Ramiro *O CONSED e o ensino médio*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999:203-215. (Federalismo no Brasil).
- WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Moraes, 3^a ed. ver., 1983.
- XAVIER, Antonio Carlos da R. *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Brasília, DF: IPEA, 1996. (Texto para discussão, 408).
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- _____. *Poder político e educação de elite*. 2^a ed., São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1990. – (Coleção educação contemporânea).