

**BANCO MUNDIAL, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR:
OS DESCAMINHOS DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL**

**WORLD BANK, EVALUATION POLICIES AND SCHOOL PERFORMANCE:
PUBLIC EDUCATION DIVERSIONS IN BRAZIL**

**BANCO MUNDIAL, POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR:
LOS DESCAMINOS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN BRASIL**

* Amanda Cristina Ribeiro

** Renan Araújo

*** Lilian Fávaro Alegre Iwasse

Resumo: No ano de 2017, o Grupo Banco Mundial divulgou o relatório intitulado *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Este trabalho teve, assim, como objetivo analisar criticamente os pressupostos orientadores do referido documento, nos aspectos pertinentes à Educação Básica. É preciso destacar que a ruptura democrática no cenário político brasileiro desde 2016, aprofundou as contradições entre interesses econômicos do sistema financeiro e dos direitos sociais que passaram a ser questionados. Esse é o significado da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo modelo de regime fiscal, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, condição que desarticulou o cumprimento das metas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) no que se refere à meta 20 que prevê a ampliação dos investimentos público em educação. Nesse contexto, o Banco Mundial, ao tratar sobre a temática da eficiência dos gastos públicos com educação no Ensino Fundamental e Médio do Brasil, procurou legitimar uma política educacional voltada à responsabilização docente pelo fracasso educacional, na mesma medida em que propôs reformas no ensino que implicam na retirada de direitos históricos do magistério com vistas a superar a “ineficiência” dos serviços a considerar o montante dos investimentos realizados na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação. Banco Mundial. Política Educacional no Brasil.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de análise as formulações políticas e econômicas elaboradas pelo Banco Mundial e disseminadas via relatório intitulado *Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, solicitado pelo Governo Federal, na segunda gestão da ex-presidente Dilma Rousseff, e divulgado em fins de 2017. Nossa análise está centrada em torno da temática sobre a qualidade educacional da Educação Básica no Brasil atual. Desde a aprovação da Lei Nº 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação

* Professora da Rede Pública de Ensino do Paraná. Doutoranda em História (UEM), Mestre em Ensino (UNESPAR/PR). E-mail: amribeiro.historia@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1625-2953.

** Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Formação Docente (UNESPAR/PR). Doutor em Sociologia (UNESP/Ar.) E-mail: renanbandeirante@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6199-1061.

*** Professora Colaboradora pela Universidade Estadual do Paraná –(UNESPAR/PR). Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR/PR). Email: coordlilianfavaro@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3638-4718.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.248-.265, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6413

Nacional, o Estado brasileiro estabeleceu como um dos princípios e fins da educação a garantia do padrão de qualidade do ensino público ofertado. Nesse contexto, a introdução das políticas avaliativas educacionais, em larga escala, justificou-se em razão do processo de expansão da escolarização no Brasil, processo iniciado em fins da década de 1980.

De plano, a de destacarmos que, quando da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a gratuidade da educação escolar foi compreendida como pressuposto igualitário indelével, pois o analfabetismo constituía-se em um gargalo a ser superado com vistas a alcançar-se o desenvolvimento da nação. Nessa perspectiva, em consonância com os princípios liberais republicanos dos seus aderentes, o Manifesto dos Pioneiros enceta que “[...] torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 193).

Contudo, após o período de aplicação das políticas desenvolvimentistas por governos de diferentes matizes políticos e ideológicos (1937-1964), somente a partir da Constituição Federal de 1988, em decorrência dos embates travados no percurso da redemocratização e do período de transição após o fim da ditadura civil militar, o acesso à educação consolidou-se como princípio garantidor de um direito social inalienável, ou seja, uma propositura incisiva de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206, incisos I e VII).

Após duas décadas de garantia do acesso ao ensino público, observamos que os dados sobre a qualidade educacional no Brasil, em grande medida, se orientam a partir dos resultados de avaliações externas como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual o Brasil se insere como partícipe do programa avaliativo desde o ano 2000.

De modo geral, os níveis alcançados pelos alunos na avaliação do PISA são amplamente divulgados pela mídia, e, com base nesses dados, são construídos determinados “consensos” em torno da relação entre os investimentos públicos destinados ao setor educacional e os resultados alcançados. Como tendência, sem debruçar em uma avaliação qualitativa razoável, difunde-se entre a opinião pública a tese rasa de que o retorno não corresponde ao montante dos valores investidos pelo Estado brasileiro. Justamente por isso, faz-se necessário contribuir para desvelar a relação entre os investimentos públicos em educação e a qualidade educacional, sobretudo em tempos de acirrada narrativa de afirmação da flexibilização de direitos sociais

como resposta aos dilemas para a crise de expansão/acumulação do capital e a correlata necessidade das reformas educacionais.

Cabe salientarmos que a proposta anunciada pelo Banco Mundial, em 2017, por meio do relatório *Um ajuste justo*, prevê a redução de 37% dos recursos destinados ao Ensino Fundamental e uma contração percentual de 47% para o Ensino Médio. Esses dados, baseados na racionalização do aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio (BANCO MUNDIAL, 2017. p. 13), contraria as perspectivas vislumbradas desde o ano de 2014, quando foi sancionada a Lei Nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal até 2024 (BRASIL, 2014).

Vale destacarmos que, entre os objetivos do PNE, consta a previsão do estabelecido na meta 20 que assegura a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), de modo a assegurar o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, de maneira que se amplie o investimento em educação pública de modo a alcançar, no mínimo, o patamar de sete por cento do PIB do país no quinto ano de vigência dessa Lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

A destacada ênfase dos “ajustes necessários” dos gastos do Estado brasileiro, da redução das despesas sociais de acordo com a perspectiva do Banco Mundial, entre outros aspectos negativos,

[...] promove a redução nos vencimentos dos servidores públicos, um planejamento estratégico focado na redução da força de trabalho, reformas no sistema de carreiras e seleção com base em competências, revisões da estrutura salarial dos servidores públicos em conformidade com despesas previdenciárias mais baixas no futuro. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 85).

Trata-se, portanto, da disseminação do ideário que difunde a necessidade de uma intensiva política de austeridade do Estado brasileiro cujo impacto no campo educacional, particularmente em relação ao trabalho docente, dissemina a visão pautada na responsabilização dos professores pelo mau desempenho dos alunos. Essa concepção respalda-se na afirmativa de que o Brasil gasta muito, mas gasta mal os recursos destinados à educação.

Nesse caso, a propalada “improdutividade” da escola pública pretende justificar a adoção das reformas educacionais pautadas na noção de eficiência e resultados cujos parâmetros são similares aos estabelecidos no setor empresarial, ação cominada com a adesão do governo ao projeto ultraliberal difusor da tese do Estado socialmente mínimo, e, no limite, a ausência mesmo do Estado. Na esteira desse processo, como tendência, abrem-se as portas para os

projetos de terceirizações e privatizações, bem como o incentivo para a oferta de educação a distância na Educação Básica.

PERCEPÇÕES SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL NO CENÁRIO NACIONAL

Ivo Tonet (2018) afirma que a educação será de boa qualidade se contribuir adequadamente para atingir os fins pretendidos. Nessa perspectiva analítica, são colocados em evidência os equívocos dos embates centrados em torno dos adjetivos que procuram, de forma simplificada, tipificar a educação como sendo de boa ou de péssima qualidade. Na verdade, a ideia de apreender os fins pretendidos com a educação implica o desenvolvimento de análises sobre as finalidades da educação escolar pública em determinados contextos históricos - essa é a premissa basilar defendida por Tonet (2018).

Assim, a questão da qualidade educacional não será compreendida de forma homogênea, a considerar a existência de diferentes classes sociais e suas estratificações, com repercussões contundentes sobre as formas de sociabilidade que são permeadas por insolúveis contradições fundadas no antagonismo de classes. Nesse caso, é preciso compreender a educação escolar como fenômeno social, articulado às políticas econômicas, expressão das diferentes forças sociais que procuram se legitimar de maneira hegemônica no espaço educacional; vale dizermos: a escola é um espaço de disputas de teorias, de métodos e de práticas.

Dermeval Saviani (2008), na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, nos apresenta análises fundamentais que nos permite compreender as diferentes concepções pedagógicas que foram formuladas no país ao longo da sua história apresentam proposições diversas sobre a função social do ensino público, bem como do que se entende por uma educação escolar pública e de qualidade.

De forma a contribuir para a compreensão dos desafios educacionais no cenário nacional, Oliveira e Araújo (2003) filiam-se à perspectiva teórica na qual se argumenta a existência de ao menos três formas distintas para percepção da qualidade educacional, a saber: 1) a qualidade determinada pela oferta insuficiente; 2) a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do Ensino Fundamental; 3) a generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p. 6).

No primeiro quesito, o que se entende por qualidade da educação formal se relaciona com um contexto escolar mais excludente, que objetiva atender a uma restrita parcela da sociedade. Dessa forma, designa-se uma identidade de qualidade satisfatória para a escola que atendia a

uma parcela mais restrita da população, com ênfase para os segmentos detentores de um capital cultural próprio, ou seja, dos estratos sociais pertencentes às classes remediadas ou abastadas.

Pierre Bourdieu (2015), autor que inovou na formulação das categorias de análise do funcionamento dos sistemas de ensino na França na década de 1960, apresenta a “ideologia do dom” como chave do sistema escolar e do sistema social procura ocultar a produção da desigualdade das relações do capital e “[...] contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior” (BOURDIEU, 2015, p. 65). Nessa perspectiva, o que se denomina como “dom” diz respeito, na verdade, às possibilidades de apropriação, pelo indivíduo, de aptidões socialmente condicionadas. Em outras palavras, a escola contribui significativamente para o processo de interiorização de valores, ideias e normas produzidas socialmente pela classe social hegemônica.

Vale salientarmos que Bourdieu (2015) reconhece que a herança da classe dominante não é só econômica, mas um processo social complexo que se firma com base em

[...] um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem. É assim que deve ser lida a distribuição, entre as classes, das chances de acesso às diferentes ordens do sistema de ensino, projeção dos poderes diferenciais sobre esse sistema e, por conseguinte, sobre os lucros materiais e simbólicos proporcionados pelos diplomas que ele outorga, em suma sobre os diferentes privilégios que ele transmite, com a colaboração insensivelmente extorquida das classes despossuídas [...] o poder, como apropriação antecipada, como futuro apropriado, é o que mantém as relações entre os agentes para além da criação contínua das interações ocasionais. (BOURDIEU, 2015, p. 107).

Tendo como premissa os pressupostos discutidos por Bourdieu (2015), vale notar que o progressivo movimento de universalização do acesso escolar, no Brasil, a partir de 1990, trouxe novos desafios para o processo de ensino aprendizagem e a formação docente. O ingresso dos estratos mais pauperizados do proletariado no universo escolar colocou em evidência as dificuldades próprias desse segmento, a considerar as lacunas formativas oriundas da negação do acesso ao capital material e simbólico socialmente construído, do processo de alienação em relação às conquistas civilizatórias típicas da época moderna, de modo a acentuar a desigualdade social.

O segundo quesito, focado na percepção da qualidade educacional brasileira, relaciona-se com o percentual de alunos que progridem dentro de determinado sistema de ensino, isto é, tem a ver com as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar. De acordo com Oliveira e Araújo (2003), esse segundo quesito destaca a adoção de ciclos, da promoção automática e de

programas de aceleração da aprendizagem, processos que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980.

De modo mais preciso, guardam relação com os programas difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, programas cuja implementação contribuiu para o surgimento de novos problemas, sobretudo quando da adoção dos instrumentos que viabilizam a construção de determinada concepção sobre qualidade educacional, pois:

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003, p. 11).

Na verdade, trata-se de buscar compreender criticamente até que ponto as medidas mencionadas anteriormente colaboram para a formulação de novos paradigmas sobre a avaliação escolar. Sob esse ângulo de análise, urge a necessidade de elaboração e aplicação de concepções avaliativas que não se reduzam estritamente a números traduzidos em aprovação ou reprovação, mas que considere o processo formativo dos educandos como um fazer-se em contínuo movimento.

De maneira oposta, parece-nos que as ações avaliativas se restringiram ao fim em si mesmas, ou seja, a aprovação escolar foi utilizada como mecanismo para se cumprir as metas estabelecidas e garantir os recursos financeiros, sem a devida garantia de uma efetiva verificação da aprendizagem escolar. Essa situação interfere diretamente na garantia da eficácia do processo de “[...] transmissão-assimilação do saber sistematizado [...] a atividade nuclear da escola” (SAVIANI, 2000, p. 15), que constitui o parâmetro de avaliação da qualidade educacional na orientação da Pedagogia Histórico Crítica.

A terceira forma de percepção da qualidade educacional é formulada a partir de testes padronizados, dispositivo ainda recente no cenário educacional brasileiro. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) remonta ao início da década de 1990. As médias de desempenho do SAEB, juntamente aos dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em relação a esse terceiro quesito, observa-se que, no Brasil, a gestão pública educacional incorporou nas duas últimas décadas a aferição de indicadores de qualidade da educação de maneira pragmática. Enguita (2015, p. 98) define que “[...] esta é a lógica da competição do mercado”; em outras palavras, obter melhores resultados com menores investimentos, daí a razão para instrumentalizar as avaliações que classificam, diagnosticam e ranqueiam os agentes envolvidos no processo.

De modo crítico, Enguita (2015) salienta que a busca da qualidade deve envolver a passagem das melhorias quantitativas às qualitativas, superando a ideia de melhor para uns poucos e igual ou pior para os demais. Podemos perceber, portanto, que o cerne da questão educacional no Brasil ainda hoje continua a ser o de se pensar como avançar em aspectos qualitativos no percurso da expansão educacional e como definir as atribuições pertinentes ao poder público, sujeito essencial na condução desse processo.

GASTAR MAIS OU MELHOR?

Com base nos dados disponibilizados pela Secretaria do Tesouro Nacional, no período entre 2008 e 2017, nota-se que ocorreu um aumento percentual das despesas fiscais na área da educação atestada pela elevação do investimento que variou de 4,7% para 8,3% (TESOURO NACIONAL, 2018). Na guisa desse processo, é que ganha relevância a análise sobre o relatório intitulado *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017).

Na literatura que versa sobre educação, muitos são os estudos que se debruçaram em compreender a grande influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas orientações sobre as políticas educacionais no contexto latino-americano. De acordo com Pereira (2009),

[...] o Banco age, desde suas origens, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de empregador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista. (PEREIRA, 2009, p. 1).

Desde as reformas iniciadas na década de 1990, o Banco Mundial apresenta-se como uma organização internacional voltada a fomentar a assistência financeira e técnica a países em desenvolvimento, a fim de instrumentalizar o “controle da pobreza”, a partir do investimento em capital humano, configurando a chamada “educação do novo milênio”. De acordo com (LIMA FILHO, 2010), no Brasil, a consecução das orientações emanadas dos relatórios internacionais ocorre por mecanismos de adequação variados, de maneira que esses organismos definem estratégias a serem adotadas em contrapartida para concessão de financiamentos. Silva (2002) alerta sobre as consequências dessa intervenção dos organismos internacionais: “Já se é possível enxergar o desmonte das tentativas de proteção social do trabalhador, a desorganização das finanças públicas, os desequilíbrios entre as importações e exportações, as taxas de

desemprego, os complexos processos de privatização de empresas estatais”. (SILVA, 2002, p. 80).

Verificamos, portanto, o equívoco dos encaminhamentos dados por tais organismos, na medida em que a aplicação dessas estratégias contribui para o aprofundamento da pauperização de um contingente expressivo da população brasileira (SILVA, 2002). A partir do exposto, indagamos: Quais são as estratégias anunciadas pelo Banco Mundial em relação à reforma da educação nacional para os próximos anos e como elas se articulam às propostas de organização de um novo regime fiscal brasileiro?

Os dados fornecidos por meio da publicação do Relatório Econômico da OCDE sobre o Brasil indicam que, no ano de 2018, o setor público investiu 5,4% do PIB em educação, o que está “[...] acima da média dos países da OCDE e da América Latina”. Acrescenta, ainda, que os “[...] altos gastos com educação coincidem com resultados fracos” (OCDE, 2018, p. 31).

Ancorado nessa informação, o Banco Mundial, ao tratar sobre a temática da eficiência dos gastos públicos com educação no Ensino Fundamental e Médio, destaca que “[...] o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Além da “baixa qualidade dos professores”, o relatório também aponta que “[...] as escolas brasileiras são relativamente ineficientes no uso de recursos” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124).

Assim, temos que, no contexto contemporâneo, as políticas públicas são monitoradas de forma a garantir a lógica expansiva do capital sob a hegemonia financeira. Silva (2002, p. 80) assevera que “[...] como as políticas sociais são os eixos mais vulneráveis aos cortes e à redução de verbas, sobre elas recai a maior parte da retração dos recursos econômicos”. Dessa forma, as orientações do Banco Mundial, em via de regra, resultam em ajustes, cortes de recursos e reformas da educação pública nacional. Para justificar, recorrem às análises que frequentemente desconsideram as condições concretas em que ocorrem.

É importante frisar que ao estabelecer relação de comparação entre o investimento do PIB em educação, é preciso apreender que, diferentemente da realidade dos países capitalistas mais desenvolvidos, uma das principais lutas da educação brasileira, nas últimas décadas, se refere à expansão e à universalização do ensino (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003). Entre a década de 1980 até os anos 2000, o crescimento absoluto das matrículas no Ensino Fundamental demonstra que o sistema se expandiu em quase 80% (MARCHELLI, 2010), aspecto essencial desconsiderado pelo Banco Mundial.

Da mesma forma, devemos frisar que a expansão da educação pública brasileira se articulou aos percalços das políticas tímidas com vistas ao desenvolvimento econômico da nação, da industrialização tardia e da rápida reestruturação do setor produtivo verificado a partir da década de 1990, da reconfiguração do mercado de emprego no mundo e no Brasil. Assim, a ampliação da possibilidade do acesso ao ensino público atendia justamente às orientações que, como a LDB N° 9.934/96, almejavam o aumento significativo das matrículas da Educação Básica.

Questões relativas à discussão sobre a eficiência e a eficácia na educação, de modo geral, procuraram atender às necessidades de emular a força de trabalho para uma melhor adaptação ao mercado do emprego. E por essa mesma razão histórica fundante que a Base Nacional Comum Curricular preconiza, nos dias de hoje, um ensino referenciado nas novas habilidades e competências exigidas pelo mercado de emprego reestruturado.

Na esteira desse processo é que ganha azo a tese da “produtividade educacional”. De acordo com Neely e Diebold (2016), na avaliação daquilo que entendem por “produtividade educacional”, ainda são necessários estudos que especifiquem melhor as variáveis de despesas com a educação. Por exemplo, investimentos em Educação Especial¹ não influenciam os resultados dos testes padronizados da mesma maneira que os investimentos diretamente na programação educacional regular: “[...] different instructional investments serve distinct educational goals” (NEELY; DIEBOLD, 2016, p. 15). Essas especificações das variáveis dos investimentos educacionais também não estão inseridas na análise presente no relatório veiculado pelo Banco Mundial. Entendemos, portanto, que a abordagem adotada pelo Banco Mundial é condizente com a percepção da qualidade educacional formulada a partir dos resultados de testes padronizados tal qual o PISA.

Sobre os direcionamentos sustentados pelo discurso da eficiência, da eficácia e da produtividade, Gentili (2015, p. 123-124) assevera que “[...] o debate sobre eficiência e produtividade, a racionalidade empresarial veio a ser a matriz ideológica mais explicativa, sendo desconsideradas as consequências claramente dualizantes que tal discurso possui no campo educacional”, e acrescenta ainda que consiste em uma “nova retórica conservadora”.

Visando a solução do problema qualitativo da educação, o Banco Mundial aponta o enxugamento dos gastos públicos do Estado na medida em que identifica os dilemas

¹ De acordo com a LDB N° 9394/96, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

educacionais como sendo problemas de gestão de recursos e de pessoas, responsabilizando principalmente os professores, no caso, os “improdutivos”. O documento em análise dedica um tópico para demonstrar exclusivamente o problema e apontar “soluções”. Assim, preconiza que “[...] a baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação. O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127). Compreendemos, aqui, que o eixo central caracterizador dos problemas da educação se concentra na formação dos professores.

Outro ponto que merece atenção se refere à forma de contratação, pois, de acordo com a análise realizada, “[...] além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127). Partindo do pressuposto de que o Banco Mundial se orienta por princípios definidos pelo mercado, compreendemos que, ao associar o salário ao desempenho, estimula-se a cultura da meritocracia, e, conseqüentemente, equaciona-se o problema ao analisar apenas o resultado final e não os percursos realizados. Para Gómez (1998), tais orientações objetivam a consolidação do consenso calcado na desigualdade, além de assegurar a manutenção de uma cultura de dominação, pois:

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. (GÓMEZ, 1998, p. 21).

Não obstante, o documento apresentou a solução ressaltando uma “mudança de paradigma” e a “elevação do nível dos professores”, o que pode ser entendido como uma ação compensatória, conforme expresso no texto a seguir:

A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127, grifos nossos).

Apreende-se, ainda, que o objetivo se concentra na “melhor” gestão dos recursos humanos inseridos na escola; desse modo, o documento sugere reformas em todas as esferas governamentais, a qual permitirá uma maior seleção na contratação e um número menor de contratados. Tavares (2004) afirma que, a partir da década de 1990, o termo “gestão” foi

incorporado pelo discurso neoliberal, prevalecendo um significado puramente técnico e gerencial, que se caracteriza por

[...] uma “nova onda” de aplicação dos princípios da Escola das Relações Humanas ao campo educacional com ênfase na motivação individual e na potencialização da organização dos grupos humanos para o aumento da eficácia, eficiência e produtividade. Nesta perspectiva, gestão significa primordialmente o esforço de coordenação dos esforços humanos e também inclui a valorização da participação. (TAVARES, 2004, p. 9).

A ênfase dada ao aumento da eficiência, da eficácia e da produtividade demandou “recursos humanos qualificados”. Para tanto, a relação entre a formação de capital humano, o controle de qualidade e a “melhor” gestão dos recursos públicos permeiam as orientações do Banco Mundial. Devemos considerar que, nas últimas décadas, a Teoria do Capital Humano² articulou considerável aumento das atribuições a que as instituições escolares têm de dar conta, um movimento que foi acompanhado pela ampliação do acesso das camadas mais pauperizadas do proletariado no ensino formal.

Houve, nesse sentido, um incremento de responsabilidades no trabalho docente que passa a não se limitar estritamente com a sala de aula e a relação de ensino e aprendizagem, mas também com a gestão escolar, a comunidade escolar, os projetos pedagógicos, as questões psicoafetivas do alunado, entre outras. Paviani (2010, p. 4) assevera que a “[...] preocupação imediata com os resultados, os efeitos práticos, o cumprimento da legislação, etc., leva os gestores e professores a examinar a ação pedagógica apenas pelo prisma imediato, do ideológico e das consequências, eivado de interesses suspeitos e equivocados”.

Em síntese, a educação produtiva implica na capacidade das instituições escolares, mais particularmente do seu corpo docente, em desenvolver habilidades e competências para solucionar uma série de novos dilemas sociais pelos quais o Estado procura eximir-se da responsabilidade. Dessa maneira, compreender os sentidos da designação da ineficiência docente frente ao processo educativo requer, antes, a compreensão de toda organização dos sistemas de ensino e das novas atribuições pertinentes à atividade docente. É relevante ressaltar que, apesar de o Banco Mundial anunciar que a redução dos gastos do Estado é uma condição necessária para restaurar o equilíbrio fiscal, aquele reconhece que:

[...] em vez de cortar seus gastos, o governo Brasileiro deveria aumentar suas receitas tributárias e reduzir os altos pagamentos de juros sobre sua dívida pública.

² A origem de tal teoria data de meados da década de 1950, nos Estados Unidos, e procura relacionar o investimento no fator humano na produção como meio de aumentar a produtividade. Vem daí a concepção da educação como responsável em qualificar para o trabalho, com intuito de ampliar a produtividade econômica, ou seja, as taxas de lucro do capital.

Certamente, há escopo para aumentar a tributação dos grupos de alta renda (por exemplo, por meio de impostos sobre a renda, patrimônio ou ganhos de capital) e reduzir a dependência dos tributos indiretos, que sobrecarregam os mais pobres. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 8).

Diante das considerações mencionadas anteriormente, um dos primeiros aspectos imediatamente observados é que a perspectiva analítica adotada pelo Banco Mundial não considera o caminho específico que trilhou a educação pública no Brasil. Assim sendo, o Banco Mundial procurar ignorar a historicidade, as contradições e os limites das políticas públicas sociais promovidas pelo Estado brasileiro.

O processo de desenvolvimento subordinado brasileiro ergueu barreiras estruturais que, como na educação, por tratar-se de processos históricos de longa duração, não será por meio da aplicação da lógica associada ao imediatismo pragmático da gestão empresarial consubstanciada na relação custo-benefício que poderemos destravar as amarras estruturais típicas do nosso capitalismo tardio. Se utilizarmos como parâmetro da qualidade educacional a mesma abordagem referência do Banco Mundial – quais seja: o desempenho obtido pelos estudantes nos testes padronizados –, inevitavelmente nos depararemos com outras contradições.

Em primeiro lugar, o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA de 2015 demonstrou que “[...] ao se examinar o desempenho médio dos estudantes de mesmo nível socioeconômico entre diferentes tipos de escola [...] constata-se que alunos de escolas federais tendem ter melhores resultados do que o mesmo público em outra rede de ensino” (BRASIL, 2016b, p. 247). A saber, a rede federal destina valores substancialmente maiores do que as redes públicas estaduais para a Educação Básica.

Soma-se a isso o fato de que o piso salarial de um docente da Educação Básica no país, para uma jornada de trabalho de 40 horas, corresponde ao valor de R\$ 2.455,35, conforme artigo publicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2019). Entretanto, de acordo com matéria divulgada pela Agência Brasil, cujo título informa o descumprimento dos estados em relação ao piso salarial dos professores brasileiros, mais da metade dos Estados não paga o piso salarial aos professores, como revelou o levantamento divulgado pela CNTE em 2015 (AGÊNCIA BRASIL, 2016). Observa-se, portanto, que, além da remuneração do professor da Rede Estadual ser menor em relação à Rede Federal, muitos estados ainda não cumpriam a Lei do Piso.

Salientamos, ainda, que os docentes que atuam na Rede Federal básica iniciam a carreira para a mesma jornada de trabalho recebendo o dobro do valor estipulado para o piso nacional. Ademais, o plano de carreira docente na Rede Federal prevê a remuneração conforme a **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.248-.265, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6413

titulação desde o início do exercício da função. Dessa forma, de acordo com a Lei Nº 12.772/2012, que dispõe sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, um docente com titulação de Doutorado chega a receber em média R\$ 8.469,00 mil para o regime de dedicação exclusiva, além dos benefícios que a legislação garante, a pedido do servidor, tais quais: auxílio-alimentação, auxílio-transporte, auxílio pré-escolar, dentre outros, de acordo com a legislação em vigor (BRASIL, 2012). Destacamos que tais valores sofrem alterações a depender do tempo de serviço. Ademais, essas instituições possuem maior qualidade de infraestrutura: laboratórios, bibliotecas e quadras poliesportivas. Acrescentamos, ainda, que a carga horária semanal do docente nessas instituições é composta pelas seguintes atividades: regência de aulas, organização do ensino, atividades de apoio ao ensino e complementação de atividades.

Neste sentido, sob a perspectiva da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, o melhor desempenho dos estudantes das redes federais no nível da Educação Básica evidencia que as melhores condições de infraestrutura, condições dignas de trabalho para o magistério, salário e carreira, são condicionantes indissociáveis da qualidade de ensino. Amaral (2017), no artigo *Uma análise do documento 'Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil'*, salienta que:

Não há nenhuma consideração sobre a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores etc. É mais um absurdo e uma irresponsabilidade expressa em documento de tão grande repercussão na sociedade brasileira. (AMARAL, 2017, p. 11).

Tendo como referência a análise de Amaral (2017), nota-se que o Banco Mundial desconsidera as condições concretas que dão origem aos inúmeros problemas que permeiam as questões escolares, pois a análise realiza-se apenas com os dados da avaliação do PISA. Todavia, para o Banco Mundial, “[...] é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130). Por conseguinte, o Banco Mundial prioriza a anúnciação de um modelo de conduta governamental voltado a “[...] conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENGUIA, 2015, p. 98), ainda que os dados aferidos demonstrem justamente o contrário.

O mesmo documento argumenta que a “[...] desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada” (BANCO MUNDIAL,

2017, p. 130). Em ato contínuo, o mesmo documento apresenta as soluções para os “problemas”, quais sejam:

Introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

Observa-se que as soluções apresentadas, quando vistas superficialmente, induzem o professor a sua aceitação, afinal, receber bônus por frequência - em um primeiro momento -, até parece uma forma de deferência. Todavia, uma análise mais minuciosa permite vislumbrar que a proposta pavimenta o caminho para a precarização, a intensificação e a retirada de direitos do trabalhador docente, pois, ao introduzir o bônus, o foco centra-se na produtividade em detrimento da qualidade. Os mecanismos para registrar frequência e a inserção da tecnologia intensifica o tempo trabalhado, possibilita o exercício do trabalho fora do local e horário destinado para tal, estimula a aplicação de ameaças de demissão e publicação de desempenho por absenteísmo de modo a estimular a competição e a punição para os que não atingirem a “meta”. Como se lê, o eixo central está na eficiência, na eficácia e na produtividade com base nas novas competências e habilidades salientadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Pelas razões aludidas anteriormente, entendemos que a função social do relatório apresentado pelo Banco Mundial (2017), no que se refere à questão educacional, articula-se menos com a ideia de um estudo sobre os indicativos da qualidade educacional da Educação Básica no Brasil, e mais com um viés extremamente ideológico de legitimação do ajuste fiscal do Estado brasileiro, que veio se aprofundando desde a ruptura democrática de 2016. Ressaltamos que entre as primeiras medidas adotadas pelo novo governo Michel Temer foi a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, de 2016 (BRASIL, 2016a), que instituiu o novo regime fiscal, desarticulando o cumprimento das metas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Entretanto, ao contrário do que possa parecer, a montanha ainda não pariu o rato, basta considerar a política de desvinculação orçamentária, conforme palavras emanadas pelo Ministro da Fazenda do Governo Federal empossado em janeiro de 2019, para se constatar que a tragédia vivida pela educação pública brasileira está longe do fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo histórico que marca o desenvolvimento econômico e social brasileiro implica a dificuldade de consolidação de políticas públicas essenciais, sua reverberação no plano político, bloqueia a afirmação de um sistema político ancorado na democracia liberal tal qual nos países capitalistas centrais, prevalecendo um sistema democrático mitigado. Como consequência, a enorme desigualdade social funciona como um impeditivo estrutural que ofusca um olhar mais denso em relação à própria noção de cidadania fundada no acesso aos serviços públicos elementares.

Contudo, esse processo não diz respeito tão somente às peculiaridades do caso brasileiro, de forma mais ampla, remonta o contexto geral latino-americano na medida em que direitos sociais elementares conquistados são facilmente retirados, pois não cabem dentro dos limites estruturais do capitalismo tardio, a considerar sua subalternidade à irreconciliável lógica concentradora que marca a contraditória expansão/acumulação do capital global na contemporaneidade.

Assim, a relação entre o investimento público em educação e a busca pela qualidade educacional, sob a óptica dos organismos multilaterais, particularmente o Banco Mundial, assumem características de proposições e teses que são reiteradas pela mídia nacional monopolizada. Escudados pelos dados econômicos muitas vezes questionáveis, estes são interpretados na perspectiva do rentismo, sem necessariamente debruçar-se sobre as questões estruturais fundamentais que conformam a complexa realidade educacional e social do Brasil.

De modo geral, esses dados não cumprem um papel relevante no sentido de, a partir deles, compreender os percalços que impedem o avanço na organização, na gestão e no funcionamento da educação pública do Brasil com vistas a melhorá-la. Ao contrário, são utilizados para chancelar e conferir legitimidade ao conjunto de propostas que firmam as reformas na perspectiva do liberalismo econômico rentista. Desse maneira, são utilizados para a defesa de ações cujo objetivo é deslegitimar a educação como direito, transfigurando-a de modo a tornar-se uma mercadoria acessível a quem pode pagar.

WORLD BANK, EVALUATION POLICIES AND SCHOOL PERFORMANCE: PUBLIC EDUCATION DIVERSIONS IN BRAZIL

Abstract: In 2017, the World Bank Group released the report entitled 'A fair adjustment: efficiency and Equity of Public spending in Brazil'. This paper aims to analyze critically the guiding principles of this report in aspects pertinent to Basic Education. It should be noted that the democratic rupture in the Brazilian political scenario since 2016 has deepened the contradictions between economic interests of the financial system and social rights that have been under attack ever since. This is the meaning of the approval of the Constitutional Amendment No. 95, dated December 15, 2016, which established a new model of fiscal regime, within the scope of the Fiscal and Social Security Budgets of the Union, a

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.248-.265, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6413

condition that disrupted the fulfillment of the educational goals set forth in the National Education Plan (2014-2024) regarding the goal 20 that provides for the expansion of public investments in education. In this context, the World Bank, when dealing with the issue of the efficiency of public spending on education in Primary and Secondary education in Brazil, sought to legitimize an education policy aimed at teacher accountability for educational failure, in the same way that it proposed the withdrawal of rights of the teaching profession with a view to overcoming the “inefficiency” of services when considering the amount of investments made in Basic Education.

Keywords: Education. World Bank. Education Policy in Brazil.

BANCO MUNDIAL, POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR: LOS DESCAMINOS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN BRASIL

Resumen: En el año 2017, el Grupo del Banco Mundial divulgó el informe titulado *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Este trabajo tuvo, así, como objetivo analizar críticamente los presupuestos orientadores de dicho documento, en los aspectos pertinentes a la Educación Básica. Es preciso destacar que la ruptura democrática en el escenario político brasileño desde 2016 profundizó las contradicciones entre intereses económicos del sistema financiero y de los derechos sociales que pasaron a ser cuestionados. Este es el significado de la aprobación de la Enmienda Constitucional nº 95, de 15 de diciembre de 2016, que instituyó un nuevo modelo de régimen fiscal, en el ámbito de los Presupuestos Fiscal y de la Seguridad Social de la Unión, condición que desarticuló el cumplimiento de las metas educativas previstas en Plan Nacional de Educación (2014-2024) en lo que se refiere a la meta 20, que prevé la ampliación de las inversiones públicas en educación. En este contexto, el Banco Mundial, al tratar sobre la temática de la eficiencia de los gastos públicos con educación en la Enseñanza Fundamental y Mediana en Brasil, procuró legitimar una política educativa orientada a la responsabilización docente por el fracaso educativo, en la misma medida en que propuso reformas en la enseñanza que implican en la retirada de derechos históricos del magisterio con el objetivo de superar la ‘ineficiencia’ de los servicios a considerar el importe de las inversiones realizadas en la Educación Básica.

Palabras clave: Educación. Banco Mundial. Política Educativa en Brasil.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Mais da metade dos estados não paga o piso salarial aos professores, diz CNTE**. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/mais-da-metade-dos-estados-nao-paga-o-piso-salarial-aos-professores-diz>.

AMARAL, N. C. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Grupo Banco Mundial, nov. 2017.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 89-142.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.248-.265, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6413

Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016a.

____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

____. Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 251, p. 1-2, 31 dez. 2012.

____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

____. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016b.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Valor do piso do magistério, em 2019, deverá ser de R\$ 2.557,73**. 2019. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/20456-valor-do-piso-do-magisterio-em-2019-devera-ser-de-r-2-557-73.html>. Acesso em: 4 mar. 2019.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 93-110.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-177.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13 - 26.

LIMA FILHO, D. L. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (orgs). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Práxis, 2010. p. 211-236.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

NEELY, S. R.; DIEBOLD, J. Public expenditures and the production of education.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.248-.265, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6413

Education Policy Analysis Archives, v. 24, n. 88, p. 1-19, ago. 2016. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2441>

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil**. OECD, fev. 2018. Disponível em:
<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2003.

PAVIANI, J. Apresentação: Crítica da ação pedagógica imediatista. *In*: DALBOSCO, C. A. (org.). **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significado**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 1-9.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 260-282, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: A política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAVARES, T. M. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)**. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paul, São Paulo, 2004.

TESOURO NACIONAL. **Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**. Secretaria do Tesouro Nacional, 2018. Disponível em:
<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/617267/CesefEducacao9jul18/4af4a6db-8ec6-4cb5-8401-7c6f0abf6340>.

TONET, I. **Educação de qualidade em perspectiva de classe**. 2018. Disponível em:
<http://www.emarxcm.com.br/2018/12/educacaode-qualidade-em-perspectiva-de.html>.