

PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES DE AJUSTE DO BANCO MUNDIAL

Marcos Soares da Silva¹

Vilmar Malacarne²

Resumo: Este trabalho analisa o Projeto de Lei 345/2024 que propõe a terceirização da gestão escolar via Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Estado do Paraná e o conflito entre eficiência de gastos e prejuízos sociais e pedagógicos, como segregação, precarização do trabalho docente e mercantilização da educação. Essa proposição está em consonância com o relatório emitido pelo Banco Mundial (BM), que orienta a necessidade de redução de gastos em diversos setores, inclusive educação, para alcançar o que ele chama de eficiência dos gastos públicos. Pretende-se, portanto, identificar as relações entre o Programa Parceiro da Escola e as orientações de ajuste financeiro do BM. A análise foi feita por meio de abordagem qualitativa com pesquisa documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético gramsciano. As principais fontes primárias são: o Projeto de Lei 345/2024, que institui o Programa Parceiro da Escola, no Estado do Paraná, e o relatório emitido pelo Banco Mundial – *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017). O estudo evidencia que as políticas educacionais implementadas pelo governo do Paraná estão alinhadas às recomendações do BM, reforçando um projeto de educação liberal, e revela contradições no discurso político de consenso e democracia, feito pelos representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, utilizado para favorecer a iniciativa privada em detrimento da educação pública.

Palavras-chave: Educação; Banco Mundial; Parceria Público-Privada; Estado do Paraná.

SCHOOL PARTNER PROGRAM AND ITS RELATIONSHIP WITH WORLD BANK ADJUSTMENT GUIDELINES

Abstract: This paper analyzes Bill 345/2024, which proposes outsourcing school management through Public-Private Partnerships (PPPs) in the State of Paraná, and examines the conflict between spending efficiency and social and pedagogical losses, such as segregation, the precariousness of teaching labor conditions and the commodification of education. This proposal is in line with the report issued by the World Bank (WB), which guides the need to reduce

¹ Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0965-1328>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4696719915821028>; Email: professormarcosdasilva@gmail.com.

² Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5222-4722>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2174433445359774> E-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br

spending in several sectors, including education, to achieve what it calls public spending efficiency. The objective, therefore, is to identify the relationships between the School Partner Program and the WB's financial adjustment guidelines. The analysis was conducted using a qualitative approach with documentary research, based on Gramscian historical-dialectical materialism. The main primary sources are: the Bill 345/2024, which establishes the School Partner Program in the State of Paraná, and the report issued by the World Bank – *A Fair Adjustment: Analysis of the efficiency and equity of public spending in Brazil* (2017). The study highlights that the educational policies implemented by the government of Paraná align with WB recommendations, reinforcing a liberal education project, and exposes contradictions in the political discourse of consensus and democracy, which favor private interests over public education.

Keywords: Education; World Bank; Public-Private Partnership; State of Paraná.

PROGRAMA SOCIO DE LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LAS ORIENTACIONES DE AJUSTE DEL BANCO MUNDIAL

Resumen: Este trabajo analiza el Proyecto de Ley 345/2024, que propone la tercerización de la gestión escolar mediante Asociaciones Público-Privadas (APPs) en el Estado de Paraná, y el conflicto entre la eficiencia del gasto y los perjuicios sociales y pedagógicos, como la segregación, la precarización del trabajo docente y la mercantilización de la educación. Esta propuesta está en consonancia con el informe emitido por el Banco Mundial (BM), que orienta la necesidad de reducir gastos en diversos sectores, incluida la educación, para alcanzar lo que denomina eficiencia del gasto público. Se pretende, por lo tanto, identificar las relaciones entre el Programa Socio de la Escuela y las orientaciones de ajuste financiero del BM. El análisis se realizó mediante un enfoque cualitativo con investigación documental, basado en el materialismo histórico-dialéctico gramsciano. Las principales fuentes primarias son: el Proyecto de Ley 345/2024, que instituye el Programa Socio de la Escuela en el Estado de Paraná, y el informe emitido por el Banco Mundial – *Un Ajuste Justo: Análisis de la eficiencia y equidad del gasto público en Brasil* (2017). El estudio evidencia las políticas educativas implementadas por el gobierno del estado de Paraná están alineadas a las recomendaciones del BM, consolidando un proyecto de educación liberal, y revela las contradicciones del discurso político de consenso y democracia que favorece a la iniciativa privada en detrimento de la educación pública.

Palabras clave: Educación; Banco Mundial; Asociación Público-Privada; Estado de Paraná.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira há muito tempo é palco de intensos debates, tanto sobre questões pedagógicas quanto sobre políticas que influenciam a administração pública escolar. Uma dessas disputas diz respeito ao papel do Estado e da iniciativa privada na gestão escolar. O Programa Parceiro da Escola proposto pelo Projeto de Lei 345/2024, já em implantação no Estado do Paraná, surge como uma iniciativa que pretende dinamizar a administração escolar por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs), com o objetivo de garantir maior eficiência na aplicação dos recursos públicos.

Entretanto, apesar das promessas de eficiência e modernização, não se podem ignorar as controvérsias que emergem neste cenário. Os exemplos de políticas semelhantes, observados nos Estados Unidos da América (EUA), de onde o modelo é “importado”, revelam problemas como segregação social, precarização do trabalho docente e transformação da educação em mercadoria. Trata-se do resultado de um projeto de educação liberal, orientado pelas diretrizes do Banco Mundial (BM), voltado para o mercado e não para formação completa do cidadão.

Diante dessas inquietações, este artigo tem o objetivo identificar as relações entre o Programa Parceiro da Escola e as orientações de ajuste financeiro do Banco Mundial, pois as ações adotadas pelo governo do Paraná, na área educacional, mostram-se alinhadas a essas recomendações, configurando um projeto de educação subordinado à lógica liberal. Destacam-se ainda, as contradições presentes no discurso de consenso e democracia proferido pelos representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que, na prática, favorecem a iniciativa privada em detrimento da educação pública.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, com pesquisa documental analisada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, considerando as contribuições de Gramsci (2001; 2007). As fontes primárias incluem o Projeto de Lei 345/2024, que institui o Programa Parceiro da Escola no Estado do Paraná, e o relatório *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto*

público no Brasil (Banco Mundial, 2017), uma vez que o primeiro busca cumprir as orientações contidas no segundo.

Além disso, os documentos analisados foram escolhidos devido a relação direta com o PL 345/2024. Os autores citados foram selecionados com base em sua relevância teórica e pertinência ao tema. Reconhece-se a amplitude dos estudos relacionados à temática, mas em razão dos limites do artigo, optou-se por concentrar a análise nos documentos mencionados, sem prejuízo de estudos futuros que ampliem o escopo da investigação.

A discussão inicia-se a partir do princípio da educação como mercadoria, com base em dois pensadores clássicos: Karl Marx (1996) e Adam Smith (1996), cujas concepções, embora antagônicas em muitos aspectos, ajudam a compreender o processo de instrumentalização econômica da educação. Em seguida, procede-se à análise dos documentos, buscando evidenciar as relações entre o PL e o relatório do Banco Mundial, bem como as contradições no discurso político de consenso e democracia, presentes na proposta. Por fim, apresentam-se as considerações finais, enfatizando os limites e contradições do projeto que, sob o pretexto de modernizar a gestão, tende a favorecer a iniciativa privada em detrimento da educação pública.

A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

A “mercadoria” é o cerne da teoria de Marx (1996). Ela é o centro da lógica do capital, mas só é capital aquilo que produz mais capital, caso contrário é somente mercadoria de valor-de-uso. Neste sentido a escola, se a consideramos estritamente interessada na educação e no desenvolvimento humano seria, no contexto do modo de produção capitalista, perda de tempo, pois não produz mercadoria imediata e, consequentemente, não produz capital. Não obstante, as grandes corporações encontraram uma forma de transformar essa educação em mercadoria.

Esta forma de transformar a educação em algo economicamente rentável está relacionada a teoria liberal que tem em Adam Smith, um de seus

precursores. Segundo Smith (1996), o econômico deve subjugar o educacional. No sentido em que a educação só terá utilidade se estiver voltada para o desenvolvimento das pessoas para o mercado de trabalho. Segundo o autor, a escola, sobretudo a pública, perde tempo ensinando conteúdos inúteis. A escola da classe popular deveria se ocupar com ensinos de geometria e mecânica, por exemplo, considerados por ele como mais instrutivos e mais importantes para as pessoas comuns, do que o ensino de línguas, como o latim.

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular [...]. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação. (Smith, 1996, p. 246).

Assim, Smith (1996), quando fala da divisão do trabalho, diferencia o tipo de atividade que as pessoas mais abastadas financeiramente, e as que ele chama de “pessoas comuns”, executam. As primeiras desenvolveriam atividades mais complexas, enquanto as segundas, gastariam toda a vida em tarefas simples. Assim, segundo esse autor, o Estado deve prover uma educação mínima a estas pessoas, a um custo também mínimo, tanto no que se refere a capacitação para execução dessas tarefas consideradas intelectualmente simples, quanto para a manutenção da ordem na sociedade.

Seguindo esta lógica, o capital não pode prescindir da escola, pois esta lhe serve como meio de instrução da massa que vai ocupar as posições de trabalho nas diversas áreas. No entanto o povo, de forma geral, não receberá educação suficiente para exercer atividades que exijam um refinamento mental, pois este está condicionado à riqueza e, portanto, destinado a poucos. Como a natureza não basta para gerar riqueza e o trabalho humano é necessário para transformar recursos naturais em mercadorias, a educação, dominada pelo poder e transformada em mercadoria, se torna instrumento para a produção da riqueza para estes poucos homens de “mentalidade refinada”.

Esta formação mais simples a partir da divisão do trabalho, em se tratando de educação, afeta hoje, não somente os educandos, como também os educadores. A partir de Marx (1996), podemos entender que o valor de uma mercadoria é determinado pela razão entre a quantidade da mercadoria produzida e o seu tempo de produção. Ademais, quanto maior a oferta, menor é o preço. Associando isso à questão do trabalho dos professores, temos o fato que, quando se simplifica o trabalho, tanto por meio da divisão do trabalho educativo, quanto por plataformas, menor tempo de formação é necessário.

Se a formação docente é mais rápida, aumentando a quantidades de professores, ou seja, mais “mercadoria” disponível, o valor do salário diminui. Isso, atrelado ao fato de que, embora o salário pago pela hora de trabalho seja menor, o valor cobrado pelo serviço, por parte do empregador, não diminui, o que resulta em um lucro maior, produzindo, portanto, capital. Decorre disso que o trabalho docente e, consequentemente o próprio professor, tornam-se mercadoria que produz mais-valia.

É neste sentido que, para o capital, existe a necessidade de se formar um “exército de reserva”, conforme explicitado pelo diretor geral da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), João Luiz Giona Junior quando apresenta, em live no YouTube, as justificativas para a implementação do Programa Parceiro da Escola. Durante a transmissão ele argumenta que é necessário haver esse exército para substituir professores que precisam se afastar das atividades por causa de problemas de saúde, acidentes ou imprevistos de forma geral. E justifica: “[...] em uma rede tão grande, acaba acontecendo com frequência, e nós não temos essa condição de manter esse exército de reserva para ter um atendimento imediato na reposição desses profissionais [...]” (Tudo, 2024).

Desta forma, muito embora a educação seja, em certa medida, um empecilho para o capital, não o é, necessariamente, a escola, pois esta pode ser conduzida de forma a perpetuar o *status quo*, desde que seja controlada para que se tenha apenas o mínimo necessário ao capital, conforme evidenciado por Marx (1996, p. 476): “A fim de evitar a degeneração completa da massa do

povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas.”

No entanto, é necessário entender que a educação proposta por Adam Smith, integral para os afortunados e mínima para o povo em geral, é uma ideia proposta por uma ideologia capitalista. Essa ideologia, ainda vigente hoje, é perpetuada pela classe dirigente, que busca o consenso para manter a hegemonia. Essa, por sua vez é alcançada a partir de uma combinação equilibrada entre força e consenso “[...] tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.” (Gramsci, 2007, p. 95).

Desta forma, por meio desse consenso da maioria, essa classe dirigente impõe sua vontade, tornando-se também, dominante: “É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias.” (D’Anna, 217, p. 722). Mitiga-se, portanto a vontade coletiva de mudança e, conforme Gramsci (2007), sem vontade coletiva que pretenda mudança, não há revolução, não há alteração no *status quo*.

Assim a classe dominante procura trabalhar pelo consenso, sem coerção, ou sanções, mas de uma forma “democrática”, para que atitudes revolucionárias não emergam. Eis portanto, a questão: “Como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se ao homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em ‘liberdade’ a necessidade e a coerção?” (Gramsci, 2007, p. 23).

Neste sentido Antonio Gramsci (2001) aponta um caminho que é um contraponto à educação mercadológica, a partir da criação de uma escola de formação humanista – em sentido amplo – que ele chama de unitária. Ela teria a função de desenvolver o sujeito de forma completa, integrando-o às atividades sociais, desenvolvendo a maturidade, capacidade intelectual e autonomia.

Essa escola proposta por Gramsci deve ser custeada pelo Estado, para todos. Ao contrário da proposta de Adam Smith, propõe uma escola pública de tempo integral, voltada para formação igualmente integral do cidadão, em um sentido que abrange, para além da escola, toda a vida social do indivíduo.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (Gramsci, 2001, p. 36).

A proposta é uma educação voltada para a formação intelectual e, ao mesmo tempo, uma educação humanizadora, não só para a classe dirigente que detém os meios de produção, dentro da proposta liberal, mas que abranja toda a sociedade. Gramsci (2001), inclusive, defende a ampliação do corpo docente, não para formação de um “exército de reserva”, mas para favorecer a eficiência desta escola unitária.

Assim, a partir da seção seguinte, utilizando os conceitos levantados até aqui, faz-se uma breve e desprestensiosa análise do Projeto de lei 345/2024 (Paraná, 2024c) no que se relaciona com as orientações do Banco Mundial (2017). Embora existam outros documentos do Banco Mundial, que podem caracterizar as ações e intenções do governo do Paraná em relação à educação, este artigo irá se concentrar apenas neste, pois possui ligação direta com o PL mencionado.

AJUSTES DO BANCO MUNDIAL E AS SUAS RELAÇÕES COM O PROGRAMA PARCEIROS DA ESCOLA

Dentro da perspectiva liberal orientada pelo Banco Mundial (2017), em seu “Ajuste Justo”, o governo do Paraná encaminhou para a Assembleia Legislativa do Paraná o Projeto de lei 345/2024 que: “Institui o Programa

Parceiro da Escola, a ser desenvolvido nas instituições da rede estadual de ensino de educação básica do Paraná.” (Paraná, 2024c, art. 1º).

Dada a urgência com que o projeto foi proposto, e a habilidade política dos seus proponentes, já foi aprovado e hoje vigora como lei³. Contudo, como se busca discutir apenas a relação entre o PL 345/2024 e as orientações do Banco Mundial, opta-se por tratar do projeto de lei, deixando para outro momento qualquer análise sobre a lei propriamente dita, bem como sobre eventuais modificações sugeridas durante sua tramitação na assembleia.

Já na sua gênese, o PL 345/2024 que tramitou na Assembleia Legislativa do Paraná está alinhado ao que preconiza o Banco Mundial (2017), pois este associa a contratação de empresas privadas para gestão de escolas públicas ao melhor desempenho e eficiência dos gastos. Um dos motivos para esta afirmação é uma maior flexibilidade para gerir recursos humanos. O BM referencia o modelo das escolas charter como uma possibilidade no Brasil, desde que se fizessem novas leis para permitir essa implementação.

As escolas charter mencionadas pelo BM, referem-se às escolas públicas que são administradas pela iniciativa privada, modelo que não vigora efetivamente no Brasil, mas é comum nos EUA. Esse modelo surgiu no final da década de 1980. Originalmente, segundo Bastos (2017), seriam escolas criadas como alternativas às escolas tradicionais, com objetivo de atender alunos desmotivados e/ou com dificuldades de aprendizagem. A proposta seria que, essas escolas, com uma abordagem personalizada, auxiliassem de forma suplementar e temporariamente esses alunos. No entanto este objetivo original se perdeu, conforme enfatiza o autor:

Em vez de laboratórios de práticas inovadoras e progressistas, grande parte das escolas charter materializa uma autoritária e conservadora concepção pedagógica sucintamente expressa no bordão “no escuses” (sem desculpas), consubstanciada em rígida disciplina, abordagem descontextualizada do conteúdo a ser ensinado e a ausência de

³ PARANÁ. Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

atividades artísticas e físicas, conformando um estilo escolar em voga no século XIX.” (Bastos, 2017, p. 146).

Mesmo ciente de que não existe homogeneidade quanto a atuação dessas escolas, a análise de Diane Ravitch, professora pesquisadora que esteve diretamente envolvida neste processo, entre os anos 1991 e 2012, não é muito diferente. No final de 2024 ela concedeu uma entrevista a Souza *et al.* (2025) na qual comenta o início do processo que ela chama de privatização.

A professora explica que a ideia era que organizações privadas poderiam fazer uma administração mais eficiente por não estarem presas a burocracia estatal. A ideia parecia promissora nos anos 1990. “Dessa ideia surgiram as escolas charter, onde indivíduos e organizações privadas recebiam dinheiro público para gerenciar escolas sem estarem sujeitas às regulamentações do governo.” (Souza *et al.*, 2025, p. 207).

No entanto, grandes empresários entenderam esse momento como uma oportunidade de expandir seus negócios “investindo” na educação, desta forma essas escolas se tornaram fontes de lucro e, consequentemente, o objetivo foi alterado. “As escolas charter se tornaram negócios. Algumas empresas criaram redes inteiras de escolas charter, como cadeias de supermercados.” (Souza *et al.*, 2025, p. 207).

Diane Ravitch denuncia a Souza *et al.* (2025) que, mesmo que haja escolas que exibam resultados satisfatórios, isso está associado a exclusão de alunos com dificuldades. Ela enfatiza que as escolas públicas dos EUA têm sido enfraquecidas e os recursos transferidos para instituições privadas, que escolhem os melhores alunos em detrimento daqueles com dificuldades de aprendizado, isso para que possam apresentar melhores resultados e captar mais dinheiro público.

Não obstante, mesmo com os resultados duvidosos obtidos no país norte americano, inspiração para o projeto de lei, o governo do Estado do Paraná, tendo grande interesse em aprovar o PL 345/2024, não poupar esforços no sentido de convencer a população de que esta é a melhor opção. Para isso, sob resistência dos professores estaduais, representados pela APP Sindicato dos

Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), o governo do Paraná, organizou uma live para defender o projeto.

Ora, isto tornou-se necessário como tentativa de obter o consenso. A forma utilizada para o convencimento foi a propaganda aliada, ao discurso de liberdade democrática, como forma de gerar uma percepção de escolha. É possível entender este tipo de discurso quando o diretor geral da SEED-PR, João Luiz Giona Junior, na live sobre o projeto, explica porque não se pode ser contra ele, afirmando que isso seria uma atitude antidemocrática. A justificativa apresentada foi que, aprovando o projeto, a comunidade escolar teria mais uma escolha, uma oportunidade para conhecer a proposta e poder decidir, futuramente, que modelo de escola seria melhor para ela. (Tudo, 2024).

Esse discurso de defesa da democracia é mantido por pouco tempo. O projeto foi aprovado e se tornou a lei 22.006 de 04 de junho de 2024. Na sequência, o decreto 7.235/2024 define os critérios da consulta à comunidade escolar restringindo aos alunos maiores de 16 anos e menores de 18, o direito ao voto (Paraná, 2024a, art. 27) e definindo um quórum mínimo para que essa consulta fosse considerada:

Art. 28. O quórum mínimo de comparecimento, para homologação do processo de consulta, será da maioria absoluta dos integrantes da lista de aptos a votar.

Parágrafo único. Quando o quórum mínimo para a homologação da consulta não for atingido:

I - será vedada a divulgação do conteúdo das urnas, devendo as Comissões Consultivas procederem à eliminação das cédulas de votação sem abertura para contagem;

II - a adesão ao Programa será definida pela SEED. (Paraná, 2024a, grifo nosso).

Desta forma o Estado reduziu a possibilidade de votantes em potencial e colocou nas mãos dos pais e/ou responsáveis o poder de escolha, contando com a possibilidade de os pais não comparecerem à votação, o que faria com que o quórum de maioria absoluta não fosse atingido, pois os pais são em número muito maior que professores e funcionários. Assim, a decisão ficaria com a SEED/PR, sem precisar divulgar a escolha da comunidade.

Portanto, o discurso democrático se mostra apenas retórico, pois na prática a decisão foi tomada pelo Estado, não pela comunidade escolar. Basta observar o resultado. Conforme a Agência Estadual de Notícias do Paraná (Paraná, 2024b), a consulta ocorreu com 177 escolas, das 94 que atingiram o quórum mínimo, apenas 10 aprovaram a proposta, sendo que 83 unidades não atingiram o quórum mínimo. Assim a Secretaria de Educação escolheu 70 delas para adesão ao programa.

Para além disso, a aprovação do projeto legitima uma decisão unilateral do governo, que não quis discutir com a principal categoria interessada – os professores. Categoria essa, que conhece muito bem a realidade escolar, ou seja, não é sobre democracia, mas sobre construir um consenso. Isso fica claro quando o diretor afirma que irão para a escola, com todo o material para “explicar” à comunidade, entenda-se aí, aos pais e alunos, sobre o projeto.

Ocorre que os pais não são os especialistas em educação e, como a propaganda está ao lado da classe dirigente, não havendo resistência, trata-se apenas de uma questão de tempo, para que se consiga aprovar qualquer tipo de projeto. Isso porque, principalmente, não são os pais que conhecem a realidade escolar, por isso eles não têm condição de compreender, se não lhes for explicado, por exemplo, que a direção administrativa de uma escola interfere no pedagógico. Dizemos isso porque, dizer que o projeto não interfere no pedagógico, apenas no administrativo, é dos principais argumentos que os defensores do PL 345/2024 utilizaram.

O disparate é evidenciado quando o próprio projeto afirma, claramente, que um dos seus objetivos é estabelecer metas pedagógicas: “buscar o aumento da qualidade da educação pública estadual, por meio do estabelecimento de **metas pedagógicas** e modernização das estruturas administrativas e patrimoniais” (Paraná, 2024c, Art. 4º, inciso III, grifo nosso).

O projeto também informa, no Artigo 7º, que a remuneração da empresa contratada se dará por alguns critérios, entre os quais, as metas de resultado. Decorre que, como sabemos, as estatísticas de reprovação e aprovação, bem como resultados de avaliações em larga escala, influenciam diretamente os

resultados. Assim, seria ingênuo supor que a empresa contratada não fosse ingerir-se no pedagógico.

Desta forma percebe-se que existe um interesse da iniciativa privada na educação e, embora a questão seja complexa, pode-se elencar duas respostas possíveis para esse interesse. A primeira é em relação aos ganhos obtidos por uma escola particular, em contraponto com a escola pública. Quanto pior for o serviço público, pior pode ser o serviço oferecido pela iniciativa privada, buscando ser apenas levemente melhor que o público, para que se possa vender o serviço e obter lucro. Isso é feito por meio da eleição dos representantes políticos que vão defender os direitos de um grupo que o elegeu. Ou seja, a educação pública precisa ser ruim para que a educação privada não precise depreender muito dinheiro, se tornando um negócio lucrativo.

Outra resposta possível é que, o grande empresário quer controlar a escola pública porque quer ter domínio cultural, político e ideológico. Quer se manter como classe dirigente. É neste sentido que alguns liberais defendem a escola, e o fazem, pois, sabem da importância dela como espaço para contribuir para o estabelecimento de uma hegemonia (Gramsci, 2001).

Desta forma, por meio de uma ideologia liberal, faz-se ajustes no sistema educativo, a partir da ótica da economia capitalista. Um exemplo disso é a noção de competências e habilidades que vem da indústria, na qual se busca um trabalhador polivalente, que resolva problemas além de sua capacidade ou conhecimento, conseguindo mais resultados com menos custo.

Mesmo a educação, dita de resultados, é pensada por uma ótica gerencial. Utiliza-se a verificação desses resultados por meio de avaliações (fiscalizações) em larga escala, para dizer se existe qualidade, sem se questionar, de fato, que tipo de qualidade é esta. Apenas utiliza-se o discurso de que, como o privado tem “maior qualidade”, ele precisa “ensinar” para o público como fazer. Isso é feito utilizando-se de teorias do campo da administração privada. O cidadão é feito cliente: se a escola é ruim ele precisa reclamar e pressionar a escola para que essa melhore. Essa pressão é

direcionada à escola, à instituição dominada, que se torna duplamente penalizada.

Neste contexto se fortalece o discurso das Parcerias Público-Privadas (PPPs), que se propõem como solução. No entanto escondem suas verdadeiras intenções – lucro e controle–, isso porque as PPPs emergem como um fenômeno significativo na reconfiguração da política educacional, refletindo uma nova economia política que prioriza o mercado.

Segundo Cêa (2021), essas parcerias são vistas como instrumentos que promovem a hipertrofia do mercado na educação, influenciando a relação entre o setor público e privado. “Parece plausível inferir que, no Brasil, as parcerias público-privadas também figuram como constitutivas e constituintes da ‘nova’ economia política da educação, com forte papel da sociedade civil na recomposição da hegemonia burguesa no país.” (Cêa, 2021, p. 39).

Desta forma, o setor privado “engole” o público que, em certa medida, faz resistência mínima a ele. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge do interesse privado, e se estabelece a partir do consenso. A partir de um discurso da necessidade de um currículo que tivesse uma base comum. Esse era um tema de debate que já existia entre intelectuais da educação que buscavam o caminho da democratização, via movimento popular. No entanto essa luta foi absorvida pelo capital que a transformou em política dentro de uma perspectiva liberal. Assim a BNCC se tornou um documento que favorece o alinhamento da qualidade gerencial e, em certa medida, um ranqueamento das escolas.

Ainda dentro da perspectiva liberal, os professores, por exemplo, estão sendo orientados a se tornarem pessoas jurídicas, microempreendedores, pois esta modalidade não onera o capital, por não ter direitos trabalhistas, por exemplo. No entanto esses microempreendedores jamais serão ricos, eles são limitados pela legislação, pois existe um teto de receita, não oferecendo, portanto, risco para a classe dominante.

Essa questão dos direitos trabalhistas é tão importante que chegou ao nível de ser uma reclamação pública feita pelo governador do Paraná, Ratinho Junior, em entrevista ao G1 e à RPC, em 2022, quando candidato a reeleição.

Ele afirmou que professores contratados pelo Estado em regime especial, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), estão requerendo direitos trabalhistas na justiça, e estão ganhando. Disse isso para justificar um aumento de 70% no repasse de dinheiro público para a iniciativa privada, que ocorreu de 2019 para 2022, quando quinze empresas dividiam um valor de 532 milhões de reais, relativos a contratos de terceirização nos colégios estaduais.

Ainda antes disso, na mesma entrevista, em resposta à jornalista que questionou o aumento do repasse, o governador fez uma acusação grave aos funcionários: “Porque você não colocou aí o custo que nós temos com 30% dos funcionários que apresentavam atestado médico e, na sua grande maioria, não estavam doentes” (G1 PR, 2022).

Desta forma a classe dominante esforça-se para criar um consenso de que a culpa é do trabalhador. Esse é o mesmo *modus operandi* do BM. Inicialmente o problema era a escola que não conseguia ensinar por estar obsoleta. Posteriormente isso se “transforma” em uma crise de aprendizagem, cujo principal problema é o professor. Segundo o Banco Mundial (2017, p. 127): “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.” Essas constatações do Banco Mundial apenas refletem a ideia neoliberal para a educação: cria-se um sistema educacional que não ensina, depois faz-se uma avaliação para comprovar que não existe aprendizado, por fim corta-se a verba justificando que a responsabilidade é do indivíduo.

Não é por acaso que, uma das orientações do BM para a educação, é reduzir o investimento aumentando o número de alunos por sala, diminuindo assim, o número de professores, principalmente de concursados. A instituição dá a receita: “Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor.” (Banco Mundial, 2017, p. 13). E completa: “Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino.” (Banco Mundial, 2017, p. 13).

Note que, ao mesmo tempo em que o BM orienta a redução de professores, também recomenda um aumento do tempo para atividades de ensino. É importante perceber que isso vai além do absenteísmo, pois inclui, obviamente, o período de estudos e planejamento do professor (hora-atividade), que foi uma conquista dos trabalhadores em prol da melhoria da qualidade da educação⁴. Isso é confirmado pelo próprio BM que classifica a hora-atividade como pouco produtiva. Sobre os professores brasileiros, afirma: “Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%.” (Banco Mundial, 2017, p. 130, grifo nosso).

Na questão do absenteísmo supramencionado, é fácil perceber que o discurso do governador Ratinho Junior, quando defende a necessidade da lei que seria criada a partir do PL 345/2024, está em perfeita consonância com as orientações do BM. Em seu “Ajuste Justo” o Banco Mundial compara o absenteísmo de São Paulo e Pernambuco, respectivamente, 16% e 10%, aos 5% dos EUA. Reconhece que ocorrem ausências por questões relacionadas ao trânsito, violência, calor e estresse, mas também tece acusações às leis brasileiras afirmindo que parte das ausências “[...] são causadas por **leis permissivas** que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis. (Banco Mundial, 2017, p. 130, grifo nosso).

O BM também sugere que sejam fortalecidos os mecanismos de controle e monitoramento, vinculando desempenho e estabilidade à remuneração, com objetivo de reduzir ausências. O excerto a seguir é esclarecedor:

A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: 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

⁴ Atualmente, no Paraná, o tempo de hora-atividade que deveria ser de um terço (aprox. 33%), é 25% da carga horária contratada, ou seja, os professores utilizam 75% do tempo para ensinar, diretamente, os estudantes. Ver tabela Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Jornada-de-Trabalho-com-horas-atividade>. Acesso em: 8 out. 2025.

índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas. (Banco Mundial, 2017, p. 130, grifo nosso)

Assim, o Banco Mundial (2017) considera que boas práticas e experiências positivas, são aquelas baseadas na meritocracia, por meio das quais se buscam bons índices acima de tudo, principalmente em detrimento do trabalho docente, pois incita o Estado a não garantir direitos, principalmente no que se refere a estabilidade. Entre experiências positivas cita os professores do Estado do Amazonas que “[...] são avaliados pouco tempo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso online obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório.” (Banco Mundial, 2017, p. 131, grifo nosso).

Contudo, apesar da política do Banco Mundial e dos órgãos internacionais estar focada em dizer que o problema da falta de aprendizagem é culpa do professor, é urgente lembrar que o direito à educação perpassa por outras políticas públicas. Falta de acesso a recursos para suprir necessidades básicas, por exemplo, impedem que os alunos foquem no aprendizado. Desta forma esses órgãos escondem a verdadeira origem do problema, pois esta teria um custo exorbitante para ser resolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa breve análise é possível perceber várias contradições entre o discurso empreendido pelos defensores do PL 345/2024, daquilo que é a intenção e, principalmente, a prática observada posteriormente. É claro que, para se perceber estas contradições, é preciso ler os documentos e/ou fazer a análise da realidade mediante um aporte teórico específico, para que se possa enxergar certos aspectos, caso contrário, não se percebem elementos fulcrais que conduzem o processo político, educacional etc.

Embora o discurso do PL 345/2024 seja a busca por uma educação de qualidade, percebe-se que a qualidade pretendida está condicionada ao que a classe dirigente preconiza e não àquilo que o sujeito necessita. Esquece-se que

o próprio direito à educação pressupõe a manutenção de todo o sistema, desde a formação de professores, componentes curriculares, espaço físico, materiais diversos, merenda escolar, atendimento psicológico e de saúde aos estudantes.

No empenho de satisfazer as exigências de grandes corporações responsabiliza-se o sujeito, no caso da educação de hoje, principalmente o professor, pelo fracasso do sistema de ensino, eximindo-se da responsabilidade de garantir a todos os agentes envolvidos, condições mínimas para o sucesso.

Este esforço atende aos interesses de grandes corporações internacionais para a periferia do mundo do trabalho, que objetiva funções simples, precárias, marcadas por intensa exploração. Isso inclui a educação em países como o Brasil, para os quais se pretende impor uma formação superficial, no intuito de perpetuar a classe dirigente no poder; um esvaziamento do conteúdo científico e um foco excessivo nas atividades mais práticas, como preparação para esse mercado da periferia.

Desta forma, a educação que se pretende para a periferia deve, na visão dessas grandes corporações, apenas capacitar para um tipo de trabalho menos intelectualizado, excluindo reflexão e pensamento crítico, no intuito de garantir mais lucros, seja pela exploração de mão-de-obra barata ou da própria educação. Essa concepção ignora as necessidades humanas e perpetua um modelo no qual o acesso à educação integral não está disponível para todos. É urgente, portanto, compreender e resistir a essa lógica imposta pela classe dominante, visando uma sociedade mais justa e, realmente, democrática.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese.* Washington, DC: BM, novembro de 2017.

BASTOS, Remo Moreira Brito. Escolas charter: a locomotiva do “trem da alegria” empresarial que dilacera a educação pública básica estadunidense. *Cadernos de Educação*, n. 57, p. 144-165, jul./dez. 2017.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador,

v. 13, n. 1, p. 30-47, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350>.
Acesso em: 27 abr. 2025.

D'ANNA, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs). *Dicionário gramsciano: (1926-1937)*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. E-book.

G1 PR. *Ratinho Junior, candidato ao Governo do Paraná, é entrevistado pela RPC*. 15/09/2022. Disponível em:
<https://g1.globo.com/pr/parana/eleicoes/2022/noticia/2022/09/15/ratinho-junior-candidato-ao-governo-do-parana-e-entrevistado-pela-rpc.ghtml>. Acesso em: 17 ago. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. vol. 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. vol. 2. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

PARANÁ. *Decreto n.º 7.235/2024*. Regulamenta a Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024, que institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Governo do Estado, 2024a. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=337085&indice=1&totalRegistros=38&anoSpan=2024&anoSelecionado=2024&mesSelecionado=9&isPaginado=true>. Acesso em: 24 abr. 2025

PARANÁ. Estado homologa resultado e divulga 82 colégios que farão parte do Parceiro da Escola. *Agência Estadual de Notícias (AEN)*, Curitiba, 19 dez 2024b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Estado-homologa-resultado-e-divulga-82-colegios-que-farao-parte-do-Parceiro-da-Escola#:~:text=PARCEIRO%20DA%20ESCOLA%20E2%80%93200%20programa,programa%20foi%20sancionada%20em%20junho>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. *Projeto de Lei nº 345/2024*. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Governo do Estado, 2024c. Disponível em:
https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem_dia/qIROtePa2MgIDFAFBbTQdkz06z3tWDSNhrxvVX2i.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

SMITH, Adam. *A Riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Volume II. Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

SOUZA, Elaine Constant Pereira de; MARTINIAK, Vera Lucia; ALMEIDA, Maria Elisa; CONCEIÇÃO, Jefferson Willian Silva da. Entrevista com Diane Ravitch da privatização para o mercado livre: outros contornos para segregação social nas escolas públicas. *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 1, p. 205-2012, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18862>. Acesso em: 23 abr. 2025.

TUDO que você precisa saber sobre o Parceiro da Escola. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (63 min). Publicado pelo Canal do Professor - Formação continuada SEED PR. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DzLrc_j9hGI&list=PLXq_qOO8Kw8hRi_7qsj8FRakgHDBr2Xcj&index=4. Acesso em: 28 maio 2024.

Recebido em: 30/04/2025
Aprovado em: 22/10/2025
Publicado em: 19/12/2025